

**Universidade de Lisboa**



***El desarrollo de la interacción oral en la clase de E/LE (A2.1)***

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada por: Professor José María Rovira

**Anabela Violante Miguel Alves Jorge**

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo e Ensino Secundário

2016

A mis hijos,

Universidade de Lisboa



Anabela Violante Miguel Alves Jorge

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo e Ensino Secundário

## **Agradecimientos**

Al final de una importante etapa más de mi vida académica, no puedo olvidar a todos los que me ayudaron a llegar aquí.

A mi orientador, el Profesor Doctor José Rovira, por sus sugerencias y llamadas de atención.

A mi Profesor cooperante, el Profesor Francisco Costa, por todas sus orientaciones y disponibilidad.

A la Profesora de Máster, María Fondo, por su sensibilidad y sus palabras tan importantes para mi curso de Máster.

A mis compañeras de curso de Máster, Marina, Sílvia y mi amiga Filipa; por la ayuda y complicitad.

A mis amigas, Cristina Costa, Maria João y Teresa por su ayuda y a Paula por su amistad.

A mi familia, mi padre, mi madre, mi hermano, mi cuñada, por la fuerza, el cariño, la comprensión y, sobretudo, por perdonar mi ausencia en los ultimos tiempos sustituirme junto a los que más quiero, mis hijos, Rita y Afonso.

A Helder, el compañero de todas las horas, por su presencia en todos los momentos más importantes de mi vida.

¡A todos, MUCHAS GRACÍAS!

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
PARTE I (ENCUADRAMIENTO TEÓRICO) .....	4
1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA .....	4
1.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO .....	9
2. LA IMPORTANCIA DE LA ORALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL/LE .....	11
3. LA INTERACCIÓN ORAL .....	13
3.1. LA ORALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA .....	18
3.2. LA INTERACCIÓN ORAL EN CONTEXTO DE CLASE .....	20
3.3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL DOMINIO DE LA INTERACCIÓN ORAL .....	22
PARTE II (ENCUADRAMIENTO PRÁCTICO) .....	25
1. CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA .....	25
2. CARACTERIZACIÓN DE LOS ALUMNOS .....	28
3. METODOLOGÍA Y PLANIFICACIÓN ADOPTADA .....	37
4. UNIDAD DIDÁCTICA PLANIFICADA .....	40
4.1. SECUENCIA DIDÁCTICA .....	43
4.2. DIARIO DE CLASES (DEL PROFESOR) .....	60
4.2.1. CLASE 1 .....	60
4.2.2. CLASE 2 .....	61
4.2.3. CLASE 3 .....	62
4.2.4. CLASE 4 .....	63
4.2.5. CLASE 5 .....	63
5. REFLEXIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA .....	64
6. LA EVALUACIÓN .....	66
6.1. EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS (SEGÚN LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA ESCUELA) .....	66

6.2. LA EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES POR LOS ALUMNOS.....	67
Conclusiones.....	71
Bibliografía.....	74
Anexos .....	79
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO 1 .....	80
ANEXO 2 .....	85
ANEXO 3- FICHA Nº1.....	87
ANEXO 4- FICHA Nº2.....	91
ANEXO 5- FICHA Nº3.....	94
ANEXO 6 – FICHA 4.....	96
ANEXO 7- FICHA Nº5.....	97
ANEXO 8- FICHA Nº6.....	98
ANEXO 9- FICHA Nº7 .....	99
ANEXO 10- FICHA Nº8.....	100
ANEXO 11- FICHA Nº9.....	102
ANEXO 12 .....	103
ANEXO 13- FICHA Nº10.....	104
ANEXO 14- FICHA Nº11.....	105
ANEXO 15 .....	106
ANEXO 16 .....	107
ANEXO 17 .....	108
ANEXO 18 .....	109
ANEXO 19- .....	110
ANEXO 20 .....	111
ANEXO 21 (Clase 1) 28 de mayo.....	112
ANEXO 22 (Clase 5) 9 de junio .....	113

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - El modelo de competencia comunicativa de Bachman .....	6
Figura 2 - El modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell.....	8

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - edades de los alumnos .....	28
Gráfico 2 - Motivación para aprender la lengua española .....	29
Gráfico 3 - Dominio "Hablar" .....	30
Gráfico 4 - Dominio "Escuchar" .....	30
Gráfico 5 - Dominio "Leer" .....	30
Gráfico 9 - Importancia de "Leer" .....	32
Gráfico 11 - ¿Cómo trabajar en Clase? .....	33
Gráfico 12 - Los dominios a trabajar en clase .....	34
Gráfico 13 - Área que les gustaría mejorar .....	34
Gráfico 14 - Autores hispanicos que los alumnos reconocen.....	35
Gráfico 15 - ¿Cómo he participado? .....	68
Gráfico 16 - ¿He conseguido participar en las actividades? .....	68
Gráfico 17 - ¿He conseguido participar en las actividades propuestas en la Clase? .....	69
Gráfico 18 - ¿He conseguido participar utilizando el vocabulario estructuras aprendidas en la Clase? .....	69
Gráfico 19 - ¿Cómo he participado en la tarea final? .....	70
Gráfico 20 - ¿Qué problemas he sentido a lo largo de la unidad?.....	70

“Una figura geométrica puede ser proyectada de muchas maneras, cada una de estas maneras corresponde a un lenguaje diferente, pero las propiedades proyectivas y la figura original permanecen invariantes, cualquier que puedan ser los modos de proyectar adoptados” [así ocurre con el universo de lenguas].

Ludwig Wittgenstein



## RESUMEN

En esta memoria de Master presentamos el trabajo desarrollado en torno a la importancia que los “*pares*”/alumnos, la motivación, la autonomía y el trabajo colaborativo ocupan en el desarrollo de la interacción oral en el universo de la clase donde se inicia el aprendizaje de E/LE.

Teniendo en cuenta la importancia que la oralidad ocupa en el aprendizaje de un idioma extranjero, este proyecto se basa en un trabajo que busca, desde el primer momento, dar lugar a la creación de un entorno propicio a un aprendizaje adecuado a las necesidades de los alumnos, partiendo de la diversidad de estrategias de comunicación donde subyacen actividades individuales, en parejas y en grupos, y siempre con el objetivo de que tomen consciencia de su utilidad en la vida real.

Así mismo, y teniendo en cuenta que el objetivo principal en el aprendizaje de una lengua extranjera es comunicar, es esencial proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para el desarrollo de la destreza de la interacción oral con el fin de poder utilizarla correctamente en diferentes contextos sociales.

En la primera parte, intentamos hacer una exposición del marco teórico y en la segunda parte se presenta el trabajo con los alumnos, favoreciendo la demanda de autonomía en el ámbito de la oralidad, a través de un plan de trabajo donde las tareas se organizaron de acuerdo con el interés de un grupo de estudiantes de 10º grado de iniciación de español, que corresponde en el Marco Común Europeo para las lenguas (MCER) al nivel A2.1.

**Palabras clave:** aprendizaje, interacción, oralidad, motivación y autonomía.

## RESUMO

No presente relatório apresenta-se o trabalho desenvolvido que girou em torno da importância que os pares, a motivação, a autonomia e o trabalho colaborativo assumem no desenvolvimento de um domínio tão importante como a interação oral no universo da sala de aula onde se promove a aprendizagem de E/LE.

Tendo como pano de fundo a importância que se tem vindo a reconhecer ao domínio da oralidade na aprendizagem da língua estrangeira, este projeto foi norteado pela promoção de um trabalho que procurou, desde o seu início, conduzir à criação de um ambiente propício a uma aprendizagem adequada aos interesses dos alunos, em que as estratégias de comunicação implicaram uma diversidade de atividades individuais, em pares e em grupo, sempre com a finalidade de chegar a uma consciência relativa à sua utilidade prática na vida real.

Desta forma e considerando que o principal objetivo na aprendizagem de uma língua estrangeira é saber comunicar, torna-se fundamental dotar os alunos de competências, sobretudo, ao nível da interação oral, no sentido de poderem utilizá-la, de forma correta, nos diferentes contextos sociais.

Numa primeira parte deste trabalho, pretende-se fazer um enquadramento teórico e na segunda parte apresenta-se o trabalho desenvolvido com os alunos, que privilegiou a procura de autonomia dos mesmos ao nível da interação oral, através de um plano de trabalho cujas tarefas foram organizadas de acordo com o interesse de um público-alvo, um grupo de alunos de 10º ano de Espanhol de iniciação, que corresponde ao nível A2.1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

**Palavras-chave:** aprendizagem, interação, oralidade, autonomia.

## INTRODUCCIÓN

En el mundo globalizado, al cual pertenecemos, se reconoce la importancia que el estudio de las lenguas extranjeras (LE) asume en la vida de cualquier individuo que quiera responder de manera eficaz a las solicitudes que las sociedades pos-modernas, movidas por el consumismo, ahora exigen.

Así, se puede decir que “comunicar é preciso”<sup>1</sup>, pues “sem comunicação não existe negócio”<sup>2</sup>.

Fueron muchos los saberes depreciados, que pasaron a ser designados como los “saberes de moldura”<sup>3</sup>, en el campo de estudios de las ciencias sociales y humanas, pues que “tudo o que não se converte em lucro imediato, acaba por ser menosprezado”<sup>4</sup>, y, en el seno de la sociedad nuestra contemporánea, se han salvado los estudios de las lenguas extranjeras, sobre las cuales se mantiene un especial interés, por lo que resulta necesario la adaptación de su enseñanza a los objetivos educativos de nuestro tiempo.

Hace muchos años que se realizan estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas investigaciones han crecido aún más, una vez que los países están cada vez más conectados como resultado de dicha globalización y de la mezcla de culturas que existe en la actualidad.

Por consiguiente, es necesario buscar otra lengua que, además de la lengua materna, permita al alumno interactuar con todas las personas que le aporten oportunidades en el futuro.

De la misma manera se subraya la importancia que el dominio de la oralidad tiene en el estudio de las lenguas extranjeras, siendo, naturalmente, la adquisición de esta destreza la cual los alumnos de lengua extranjera (LE) persiguen.

---

<sup>1</sup> BERNARDES, José Cardoso e Rui Afonso Mateus (2013), “A literatura na escola: fundamentos de uma crise”, in *Literatura e Ensino do Português*, pp.19-30.

<sup>2</sup> *ibidem*

<sup>3</sup> *ibidem*

<sup>4</sup> *ibidem*

La motivación es, del mismo modo, determinante para el suceso de cualquier aprendizaje que se venga a efectuar a lo largo de la vida y, por eso, en el aprendizaje de una lengua extranjera no será diferente. Además, la motivación aumenta a medida que se reconoce la utilidad práctica de lo que se pueda estar aprendiendo, lo que en una lengua extranjera tiene que ver con la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en contexto.

La humanidad es llevada a hacer algo o a aprender algo a través de la motivación que despierta el lado emocional y también el cognitivo, lo que hace con que las personas busquen, de forma conciente, alcanzar un objetivo establecido.

Este informe pretende esbozar el trabajo realizado en el Master de la enseñanza del portugués y español en el 3er ciclo de la enseñanza básica y secundaria, a través de una intervención con un grupo/clase.

Con esta finalidad, se elaboró e impartió una unidad didáctica a un grupo de 10º año (enseñanza secundaria) de iniciación de español, que corresponde al nivel del Marco Europeo Común de Referencia A2.1 para las lenguas (MCER), en el Agrupamento de Paço de Arcos, en particular, en la Secundaria Luís de Freitas Branco.

Para la creación y desarrollo de la secuencia didáctica, se trabajaron los contenidos de la unidad *De vacaciones*, intitulada "viajes", que fue el punto de partida para un *input* lingüístico, pragmático y socio-cultural, que sirvió para trabajar aspectos importantes en el desarrollo de la interacción oral de los estudiantes; alumno / profesor y profesor / alumnos, que les permitió comprobar la utilidad práctica de un tema en particular, ya que les posibilita incluso prevenir situaciones que pueden ser enfrentadas con eficacia en contexto real.

El interés en el tema elegido, que resultó el estudio que aquí se desarrolla, tuvo como punto de partida las dificultades que los alumnos sienten cuando hablan un idioma extranjero, ya que, trabajar en la clase con una destreza como la interacción oral no es una tarea fácil.

En realidad, cuando preguntamos acerca de lo que les gusta aprender en un idioma extranjero, los estudiantes ponen un énfasis especial en el hecho

de que les gusta hablar, interactuar con otros en el idioma que están aprendiendo; una tarea que resulta difícil, dadas las dificultades que se presentan como la falta de confianza y el limitado nivel de conocimientos que dominan en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo principal, a través de esta unidad, los alumnos logren una destreza como la interacción oral, tan valorada en los enfoques actuales para el estudio de la didáctica de las lenguas y donde se pide al estudiante que "esté activo en el propio proceso, que pueda aprender y que desarrolle todas sus potencialidades" (Fernández, 2001).

En primer lugar, se presentará todo el marco teórico que subyace a este trabajo y, en segundo lugar, se presentará la escuela donde se impartió la unidad didáctica, teniendo en cuenta los contactos con el profesor cooperante, la caracterización del grupo de estudiantes con los cuales se desarrolló el trabajo, la secuencia didáctica aplicada y la metodología de enseñanza/ aprendizaje adoptada.

## PARTE I (ENCUADRAMIENTO TEÓRICO)

### 1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

Es, naturalmente, obligatorio empezar por decir que este es sin duda uno de los conceptos más importantes en el campo de la lingüística aplicada, al respecto de la adquisición de lenguas extranjeras en general. Para entender el concepto de la competencia comunicativa, tendremos que repasar la teoría de la lingüística, introducida por Chomsky (1965), que le subyace. De acuerdo con las propuestas de la gramática generativa del autor, todas las personas poseen una Gramática Universal, una especie de gramática ideal, ya que pueden producirse y reconocerse declaraciones lingüísticas que hasta entonces eran desconocidas, lo que lleva al concepto de lo innato. Según Chomsky, nosotros somos portadores de normas que constituyen nuestro sistema lingüístico y el individuo, a través del dispositivo para la adquisición de idiomas, interioriza los parámetros necesarios para la comunicación. Incluso teniendo en cuenta que la gramática generativa transformacional de Chomsky no se desarrolló teniendo como punto de partida el estudio de lenguas extranjeras, el hecho es que sus directrices ayudan al desarrollo de métodos fundamentales de la enseñanza de las mismas.

A través de la *Gramática Universal*, un hablante puede descubrir las reglas de una lengua, aprender a utilizarlas y a producir la lengua original, ya que la mente humana, según Chomsky, es capaz de reconocer y reproducir secuencias lingüísticas totalmente nuevas.

Dell Hymes (1967), entre otros lingüistas que defendían una visión comunicativa del lenguaje, sin embargo, sugiere una visión más completa del fenómeno comunicativo, presentando la definición de la competencia comunicativa subyacente a la competencia gramatical, asumiendo la capacidad de utilizar el conocimiento gramatical en muchas situaciones de comunicación que el hablante podrá venir a establecer.

De acuerdo con Dell Hymes, la competencia comunicativa debe ser entendida como la capacidad de utilizar con propiedad el significado social del lenguaje, una vez que, no sólo es importante el concepto de gramaticalidad

de los enunciados, como también lo es su adecuación al contexto en el que son producidos.

Con sus estudios, en particular el concepto de competencia comunicativa, Dell Hymes fue el portador de "herramientas" que contribuyeron en gran medida a la adquisición de la LE.

Una diferencia que se establece entre las competencias lingüísticas y comunicativas tiene que ver con el hecho de que las primeras se asocian con un carácter estático, innato y de base biológica, mientras que la competencia comunicativa parte de una idea que se encuentra asociada a un concepto dinámico en el que los distintos hablantes pueden presentar una base social, y donde hay un contexto con lo que mantienen la conexión.

Si el trabajo de Dell Hymes, durante las décadas de 1960 y 1970, se reflejó de manera decisiva en el campo de la pedagogía de la LE y fue considerado innovador, no puede olvidarse la contribución de los trabajos más recientes desarrollados por Canale y Swain en la década de 1980.

En sus estudios, Canale y Swain se preocuparon con las implicaciones pedagógicas de las más recientes teorías bajo la influencia del desarrollo de la competencia comunicativa. Por eso, con el intento de clarificar este concepto, Canale y Swain empezaron por identificar tres áreas de la competencia comunicativa, es decir, la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. A la competencia gramatical, corresponden los campos léxicos, las reglas morfológicas, semánticas, sintácticas y la fonología, que identificaron cualquier agramaticalidad en un enunciado de LE.

Al respecto de la competencia sociolingüística, esta se divide en dos parámetros: la competencia sociocultural y discursiva. La primera se refiere al conocimiento de la lengua en su contexto no lingüístico, la segunda está vinculada a la cohesión y a la coherencia de las normas establecidas. Tanto la competencia discursiva como la competencia sociocultural ayudan al hablante a dominar las reglas que le permiten interpretar enunciados en un contexto social específico. La competencia estratégica se asocia estrechamente con las estrategias de comunicación verbales y no verbales de las cuales el hablante se sirve, siempre que siente dificultad para establecer la comunicación.

El hecho es que, naturalmente, son los hablantes no nativos que se enfrentan más a menudo con este tipo de problemas en el momento de la comunicación. El modelo presentado por Canale y Swain sufrió un cambio de la responsabilidad de Canale en 1983, donde el último trató de diferenciar claramente los conceptos de competencia sociolingüística y de competencia discursiva, dado que a la primera se ajustan las normas socioculturales, la producción y la comprensión de enunciados y a la segunda se asocia a la preocupación de las formas gramaticales y significados con el fin de obtener un enunciado que revela la unidad, sea escrito o hablado. Puede subrayarse que tanto el modelo de 1980, de la responsabilidad de Canale y Swain, como el de 1983, de Canale, fueron considerados importantes contribuciones, no sólo con relación al aprendizaje de idiomas, en lo que respecta su evaluación. Unos años más tarde, el modelo de Bachman (1990), en estrecha conexión con el universo de la evaluación en el campo de la adquisición de segundas lenguas, comienza por distinguir al nivel de la competencia de la lengua, la existencia de la competencia organizativa, con las habilidades gramaticales y textuales; y de la competencia pragmática, con las habilidades ilocutiva y sociolingüística.

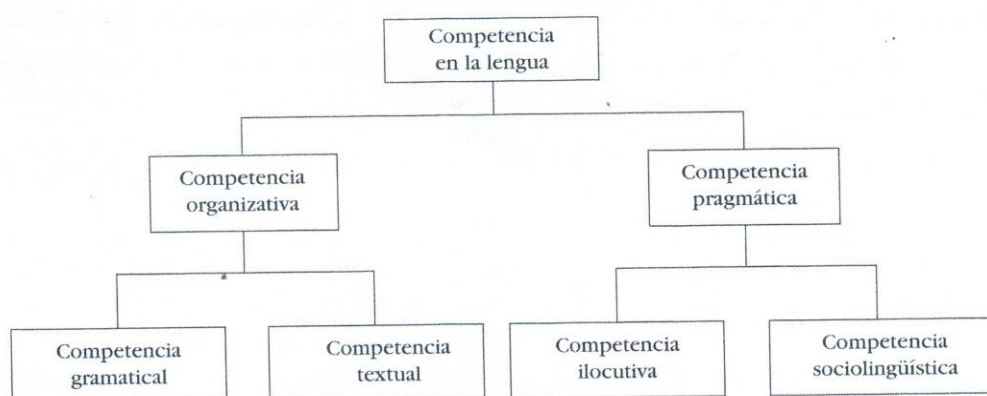


Figura 1 - El modelo de competencia comunicativa de Bachman



El modelo de Bachman (1990) se reformuló con el estudio posterior de Bachman y Palmer (1996), donde se introduce la idea de competencia pragmática, ya que los autores consideran que esta presenta tres componentes: el conocimiento léxico, anteriormente asociado a la competencia gramatical; el conocimiento funcional, relativo a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes y el conocimiento sociolingüístico ya presente en el modelo anterior de Bachman.

De subrayar que en este modelo se incluye ya la idea de competencia estratégica con sus mecanismos.

De la observación de los modelos presentados anteriormente, se encuentra la existencia de algunos puntos en común, ya que existe similitud entre el conocimiento gramatical observado en Bachman y Palmer (1996) y la competencia gramatical de Canale (1983), así como la competencia textual en Bachman y Palmer (1996) se aproxima a la competencia discursiva de Canale (1983), a pesar de que Bachman y Palmer introducen cohesión y organización retórica. Cabe señalar que la competencia estratégica destacada por Bachman y Palmer (1996) presenta los mecanismos textuales importantes que implican el análisis, la planificación y la ejecución del discurso.

El modelo que sigue a los presentados anteriormente pertenece a Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y su gran importancia radica en el hecho de resaltar la competencia discursiva en la interacción de otros componentes inherentes a la competencia comunicativa.

De acuerdo con estos autores, la competencia general en la lengua es posible por la asociación de las competencias discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica.

Con este estudio, la competencia comunicativa pasa a valorar las estrategias de interacción entre locutor e interlocutor, imprescindibles cuando se persigue el desarrollo de capacidad comunicativa en una lengua.

Este modelo pone la competencia discursiva en el centro en relación a las competencias lingüística, accional y sociolingüística, sin olvidar la competencia estratégica con la que se puede resolver problemas que ocurren en el proceso comunicacional.

Según los dichos autores, la competencia discursiva está relacionada con el modo en que se combinan contenidos gramaticales y significados para

obtener un texto hablado (o escrito) que pueda revelar cohesión y coherencia, donde el alumno pueda demostrar su capacidad de interacción al nivel lingüístico, en un acto comunicacional, adaptando su comunicación al tema y a la situación.



Figura 2 - El modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dörney y Thurrell

Independientemente de como los tres modelos describen el concepto de la competencia comunicativa, con sus diversos componentes, es notoria su complementariedad y su importante contribución en la adquisición de LE.

Asimismo, el desarrollo de las diferentes teorías en los últimos años ha tenido notables consecuencias en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las LE. Aparte de los diferentes estudios que giran en torno al concepto de la competencia comunicativa, en 2001, el Consejo de Europa publicó el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), que refuerza la importancia de la competencia comunicativa, estableciendo diferencia entre las competencias generales y la competencia comunicativa que debe adquirirse cuando se estudia una lengua extranjera:

“La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno como el usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de lengua también llamadas actividades comunicativas (...) que incluyen la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación”. (2002:25)

De igual modo, según el mismo documento:

“El uso de las lenguas que cubren su aprendizaje incluye acciones tomadas por las personas, como individuos y actores sociales al desarrollar una serie de habilidades generales y en particular de las habilidades de comunicación en el lenguaje”. (2002:29)

El desarrollo de la competencia comunicativa se ha convertido en el objetivo primordial de la clase de lengua extranjera. El vital papel que las

destrezas orales desempeñan en el desarrollo y utilización de esa competencia comunicativa se refleja en el tratamiento y atención que la expresión y comprensión orales tienen en los procesos de instrucción.

### **1.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO**

Todos los autores ya mencionados creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Con el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que se pretende es que el aprendiz sea un hablante comunicativamente eficaz ya que el gran objetivo del alumno de una lengua extranjera, como ya sabemos, es poder mantener una conversación, es decir, comunicarse, con hablantes nativos de la LE que están aprendiendo.

Esta nueva noción de la enseñanza/ aprendizaje de la LE llevó a que en el Consejo de Europa, los académicos europeos aunasen sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad actual de la Europa moderna. Este esfuerzo recibió el nombre de enfoque comunicativo.

Asimismo, en el enfoque comunicativo, la enseñanza se centra en el alumno y se apoya en actividades y resolución de tareas para aprender el idioma.

Después del desarrollo de numerosos estudios relacionados con la importancia del concepto de competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras, llegamos a la reconocida contribución del Enfoque por Tareas, defendido por Breen, Candlen, Estaire y Hernández, entre otros. Este es el primer método de guía de los propios programas de E/LE, donde se presupone que:

" (...) Que se programem com cuidado as tarefas realizáveis (...) e que se programem com cuidado as tarefas ou passos intermédios para que no fim de cada fase os alunos consigam atingir o objetivo que possibilite o cumprimento da tarefa final" (Ministério da Educação, 2001:22).

Esta metodología parte de una perspectiva "en vivo" del aprendizaje de las lenguas extranjeras, donde el estudiante se convierte en un "protagonista" del proceso de enseñanza-aprendizaje que, de acuerdo con Sonsoles

Fernández (2004: 577): "Él es el único que puede activar su aprendizaje" porque, de acuerdo con la misma autora,

"El alumno pasa a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo que significa que adopta un papel activo, sin esperar siempre las consignas de lo que hay que hacer, cómo, cuándo, sino tomando iniciativas, valorando las propias dificultades, solicitando ayuda, evaluando los diferentes recursos, desarrollando confianza en sí mismo y ensayando con la mejor manera de aprender." (Fernández, 2000:429)

Por lo tanto, se trabaja con una metodología en la que las unidades objeto de estudio se corresponderán con las actividades de uso concretas del estudio del lenguaje, ya que la Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT) promueve el aprendizaje a través del uso real de la lengua en las actividades de comunicación, buscando la representación de situaciones reales. Además

"Las tareas comunicativas pedagógicas (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (de carácter pedagógico)." (MCER, 2002: 155 -156).

Actualmente, la enseñanza deberá centrarse en el alumno teniendo como punto de partida sus necesidades emergentes y teniendo en cuenta lo que es necesario aprender.

A partir de la preparación de la "tarea" como el núcleo estructural de la clase de LE, se promueve la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje, mientras que el profesor tendrá el papel de mediador en este proceso de concretar la materialización de las "tareas" como facilitadores del aprendizaje efectivo.

"Las actuales tendencias en la metodología de la enseñanza de idiomas fomentan la realización de tareas comunicativas, en las cuales los alumnos aprenden una nueva lengua mediante un uso de uso auténtico y efectivo de la misma, integrando de forma simultánea o sucesiva diversas destrezas en una misma actividad". (Peris, 1993: 181-184).

Planificar y, en especial, planificar por tareas es un trabajo difícil pero extremadamente importante:

"(...) sin duda que desarrollar una buena unidad en este enfoque (comunicativo) no es fácil. La motivación es un elemento clave a la hora de pergeñar una tarea, y no hay formulas mágicas que la garanticen. La coherencia entre tareas y programación de contenidos lingüísticos, por otra parte, debe ser cuidadosamente planteada para no caer en el clásico conglomerado de sugerentes actividades

comunicativas asociadas a mediocres, dispersas, y aun obsoletas, prácticas formales. (Sans, 2000:2)

Existe la conciencia que para que la realización de las tareas ocurran con éxito, el profesor debe: planificar, aplicar, reflexionar y mejorar. Además, un profesor que quiera seguir un enfoque comunicativo y un proyecto de enseñanza por tareas deberá concebir “textos que estén centrados en los alumnos y no en el profesor, que participen activamente en controlar el discurso”. (López, 2003: 2)

Por consiguiente, el Enfoque por Tareas se centraliza en una perspectiva dinámica del aprendizaje de las lenguas extranjeras, donde las unidades esenciales corresponden a actividades concretas de uso de la lengua, lo que justifica que la unidad didáctica aquí presentada intentara respetar estos principios.

## **2. LA IMPORTANCIA DE LA ORALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL/LE**

Cuando se intenta promover el contacto de los alumnos con una nueva lengua, importa que seamos sensibles a las aportaciones que ese estudio podrá traer a sus vidas.

Por consiguiente, si la oralidad se encuentra presente en parte considerable de las actividades de nuestro cotidiano, es importante trabajar las destrezas que la componen.

La oralidad es atemporal, propia del ser humano y uno de los principales puentes de expresión del pensamiento, resultando en uno de los pilares de la comunicación del ser humano.

La lengua oral es uno de las componentes más relevantes (...) y es que las destrezas orales juegan un papel más que fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa. (Baralo, 2000).

Baralo (2000), incluso, destaca la dimensión interna e individual de la lengua oral y establece un vínculo casi indisoluble entre la misma y el ser humano, o sea, se trata de una condición necesaria al hombre, pues que su

realización es la que predomina en la mayor parte de las actividades sociales del día a día:

Así, considerando la importancia de la comunicación para el desarrollo del individuo y su socialización, así como la relevancia de las habilidades orales en esos procesos de interacción, el desarrollo de la oralidad adquiere un valor que incuestionable en los procesos de enseñanza-aprendizaje de LE.

Muchos estudios hay que defienden la importancia del discurso oral del lenguaje como un puente de transmisión cultural y de aprendizaje o como medio de interacción social, otros hay que lo consideran una manera de realización del sistema lingüístico, un modo del lenguaje, un aspecto de la lengua en uso.

La verdad es que poco se sabe sobre cómo exactamente se aprende un idioma, y aún más un idioma extranjero y, según Maley (1986), la dificultad se encuentra sobre todo en los estudios hechos sobre el proceso de aprendizaje, una vez que hay un gran número de variables que pueden ser determinantes para los resultados que se obtienen. De hecho cualquier lengua se puede asimilar, porque el ser humano tiene una capacidad innata para aprender y desarrollar un lenguaje y, a través de la historia, se puede verificar que son los métodos y enfoques de enseñanza que cambian a lo largo del tiempo.

Existe, sin duda, una gran variedad de razones que nos llevan a comunicar, con el objetivo de influenciar opiniones, actitudes o las demás acciones de los otros, o sea, la base de nuestra comunicación es oral y su desarrollo es complejo, pues ya sabemos que no se podrá dejar de tomar en cuenta la dificultad que existe a menudo en el desarrollo de esta destreza. Asimismo es imprescindible su puesta en práctica de una manera más frecuente en la clase de E/LE, teniendo en cuenta el creciente interés que se ha manifestado en los últimos años por esta área y muchos estudios hay que buscan responder a la complejidad de las nociones asociadas al trabajo oral

Se sabe que el dominio de lenguas extranjeras es una plusvalía en una sociedad global, por lo que se debe desarrollar esta capacidad en el alumno y el profesor es el que debe posibilitar el mayor número posible de situaciones que conduzcan al progreso de su expresión oral.

De acuerdo con las consideraciones de la DGIDC<sup>5</sup>,

a par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício de cidadania de forma ativa e participada (Ministério da Educação, 2004:10)

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para la Enseñanza de español como lengua extranjera (1994), considerado como un documento esencial para los profesores de idiomas, desde 1994, el año de su publicación, destaca de esta manera, el proceso de aprendizaje de la oralidad:

Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible. (1994: 95)

En las ultimas décadas, el área de la didáctica de las lenguas siempre buscó la manera más eficaz de enseñar la LE, lo que explica la proliferación de los métodos de enseñanza y aprendizaje de LE que, sin olvidar la importancia de las destrezas referentes a la escrita, sobre todo en los niveles avanzados, pasaron a valorizar la importancia de las destrezas orales, entre ellas, la interacción oral.

### **3. LA INTERACCIÓN ORAL**

De manera a impartir propuesta didáctica a trabajar en clase que presuponga el desarrollo de una destreza en particular, en este caso la interacción oral, es necesario, en primer lugar, comprender las características de la dicha destreza que se va a poner en práctica, así, según el Diccionario de términos Clave de ELE,

En la teoría de la comunicación se entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales.

De este modo y considerando la importancia de la comunicación en si misma, para el desarrollo del individuo, su socialización y para los procesos

---

<sup>5</sup> Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008

de interacción necesarios a esa misma socialización entre, el desarrollo de la interacción oral es extremadamente importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las LE.

Por eso no será extraño que actualmente existan muchos investigadores de didáctica de LE que se dediquen al estudio de las estrategias de aprendizaje y de comunicación, a la mejoría de la interacción oral en clase, en cuanto actividad lingüística que viene desarrollar la competencia comunicativa del hablante.

Así, en este apartado se hace muestra de algunas ideas que subrayan la importancia del desarrollo de la interacción oral en clase, pues como afirma Cabezuelo (2005), la interacción y su importancia tiene que ver con el hecho de que el ser humano ocupa 80% de su tiempo en la actividad comunicativa, y a la vez un 75% de ese tiempo el hombre lo pasa comunicándose, empleando destrezas orales, es decir escuchando (45%) y hablando (30%).

La construcción de sentido en un proceso de interacción implica la producción, la recepción y el procesamiento de información. Su forma y significado dependen del contexto en que ocurren, de las experiencias colectivas de los interlocutores y del medio en que se inscribe.

Esta destreza es muchas veces espontánea y abierta, por lo que se exige al alumno no solo la utilización de la competencia lingüística, o sea que sepa utilizar el lenguaje con su vocabulario, reglas gramaticales y pronunciación, pero también de la competencia sociolingüística, que comprenda cómo, cuándo y en qué contexto debe producir el discurso.

Se piensa que la oralidad en general, o la interacción oral en particular, es una destreza:

productiva y, a menudo, se la considera como la más difícil de alcanzar. Para desarrollarla adecuadamente en el aula es necesario diseñar actividades comunicativas, bien planificadas y secuenciadas, que tengan en cuenta las características propias de la comunicación oral. Asimismo, es fundamental concienciar y entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias de comunicación en la producción oral, porque estas compensan sus carencias gramaticales, sociolingüísticas y discursivas, e incrementan la eficacia de la comunicación. (Pinilla, 2004: 895a).

El proceso de interacción oral contribuye para el desarrollo eficaz de la expresión oral, pues se considera que ese proceso depende del papel activo del alumno, con la ayuda de sus compañeros, una vez que, como explica Moreno Fernández (2002), la expresión oral que se intenta practicar en clase



adquiere su pleno sentido cuando está orientada a la comunicación, esto es, cuando se transforma en interacción.

Según el Programa de Espanhol (iniciação),

O primeiro tipo de interacção oral que ocorre na aula caracteriza-se por uma estrutura muito rígida em que o professor inicia o discurso, frequentemente com uma pergunta, os alunos respondem e o professor comenta a resposta. Esta interacção básica, que é importante, mas muito limitada, difere da que ocorre no mundo fora da aula. O trabalho de pares e de grupo rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica. Aos alunos devem, pois, oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interacção oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes de espanhol. (Ministério da Educação, 2001:20-21).

La preparación de las actividades de interacción oral implica delimitar el campo en el que tenemos que situar el contenido de la comunicación, desarrollando el contenido como razón social o personal para hablar, proponiendo, así, a los alumnos la utilización de la LE en una situación semejante a una situación real.

De hecho, este tipo de trabajo es muy importante hacerlo desde la iniciación, para que los alumnos puedan mejorar de forma progresiva su interacción oral dentro y fuera de clase, como es el caso del grupo con el que buscamos trabajar esta destreza en particular.

La propuesta de los enfoques comunicativos presupone que la meta de la clase de LE sea la conversión del alumno como un hablante autónomo. Esta idea también es defendida por el PCIC:

Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de una forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa. (2006:95)

Sin embargo, no es posible clarificar la importancia de una destreza como la interacción oral sin incidir sobre de las consideraciones presentes en el MCER, ya mencionado como un documento donde se señalan las directrices europeas en la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, este documento clasifica las estrategias de comunicación a desarrollar cuando intentamos trabajar la interacción oral en la clase de LE.

Muchos documentos han surgido a lo largo de la segunda mitad del siglo XX al respecto del manejo de la enseñanza de idiomas y muchos fueron los repertorios que hicieron muestra de la organización de los contenidos

funcionales. Todavía, estos documentos fueron de suma importancia para el desarrollo del trabajo realizado en el proyecto del Consejo de Europa, tras el apareamiento del MCER, motivo por lo cual importa destacarlos.

En 1975, surgió un documento titulado *The Threshold level in european Unit/ Credit System for Modern Language Learning by Students* (Van Ek, 1975) que enmarca el comienzo de los estudios Nocio-Funcionales a los que se siguieron otros como *Un nivel Umbral* (Slagter, 1979), *Un niveau Seuil*, (Coste et ál., 1976) o *The Threshold level* 1990 (Van Ek y Trim). En ultimo, es posible observar la evolución de la organización de los contenidos funcionales y de la dimensión interactiva de la comunicación al mismo tiempo.

Sin embargo, fue, sin duda, con la llegada del MCER, un documento menos preocupado con los contenidos descriptivos de la lengua y que hace más hincapié en los procesos que intervienen en la comunicación, que la destreza de la interacción oral ganó la importancia merecida.

El MCER, con su “enfoque orientado a la acción” y con su interés en las “cuatro actividades de lengua”, matiza la importancia de las destrezas “comprensión, expresión, interacción y mediación” a la vez de las cuatro destrezas clásicas que se trabajaban el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Esta novedad en la clasificación presentada por el MCER, junto con otras contribuciones importantes, fueron fundamentales para el reconocimiento de que la interacción oral como una actividad propia, independiente y que va más allá de la asociación entre la comprensión auditiva y la expresión oral, lo que permite encarar y sustentar prácticas cuyo interés se basa en el desarrollo de la conversación como actividad interactiva.

Así y según este documento, se espera que

(...) el usuario de la lengua actúe de forma alternada como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.  
(MCER, 2002:36)

Al que se añade,

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el

aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación. (MCER, 2002:36)

Por consiguiente, en las actividades de comunicación, el hablante interacciona como emisor o como receptor, en diferentes situaciones: transacciones, discursos informales, debates, negociaciones, planes diversos, cooperación práctica con fines específicos, entre otras.

Así, en los niveles de iniciación, como el A2.1, se pretende que los alumnos sean capaces de comprender, interactuar y responder de manera sencilla, aunque deban desarrollar estrategias de recepción y producción que les permitan participar en una conversación, pedir ayuda, dar opiniones o comprender instrucciones sencillas.

Sin embargo, para que exista un aprendizaje completo de una LE, no es suficiente el conocimiento lingüístico, como refiere Caballero de Rodas,

Para poder comunicarse en una lengua extranjera es necesario tener conocimientos del vocabulario, la gramática y la pronunciación de dicha lengua. Sin embargo, estos conocimientos no garantizan que una persona pueda comunicarse de forma eficaz, necesita haber adquirido también destrezas para usar estos conocimientos de la manera adecuada y en el momento adecuado. (Caballero De Rodas, 2001: 265).

Con sus aportaciones, Caballero de Rodas nos permite reconocer los aspectos esenciales de los actos de habla en interacción, subrayando el tiempo limitado en el que ocurre el diálogo, y que no permite planificar el discurso, la reciprocidad, bien como y su importancia social en las características propias de la interacción oral.

Según esta autora, para que el desarrollo efectivo de la competencia lingüística sea posible, hay que identificar la importancia de las *microdestrezas* presentes en la interacción y que ayudan al hablante en el momento de la comunicación, a saber, planificar el mensaje (al nivel de la información), gestionar la interacción (¿qué decir y durante cuánto tiempo?), negociar el significado (ajuste/ selección de formas y procedimientos) y producir (estrategias compensatorias ante problemas/ reparación de la forma del discurso).

Asimismo, Caballero de Rodas nos permite comprender la actividad comunicativa de la interacción oral, ya que en definitiva es de extrema importancia reconocida en el proceso de aprendizaje de la LE.

Del punto de vista de Raquel Pinilla (2004b), los nuevos aires metodológicos de esta época, con sus avances científicos y prácticos propiciados por las asignaturas familiarizadas con la Lingüística Aplicada, (como la Psicolingüística, la Etnografía de la Comunicación, entre otras), nos aportó el reconocimiento específico de la interacción en la taxonomía general de las destrezas o actividades comunicativas, tal como se denominan en el MCER, (cada una de ellas con su especificidad). Consecuentemente, estas metodologías llevaron al reconocimiento de la importancia del contexto en los actos comunicativos, sea en la vida real, sea en la clase de E/LE, ya que la interacción oral es una de las actividades comunicativas más cercanas a lo que ocurre a diario en nuestro cotidiano).

Por consiguiente, para una intervención en la clase, teniendo como objetivo el desarrollo de la interacción oral, las actividades deben asociarse a temas cercanos a los alumnos que, en un nivel inicial, son los diálogos o conversaciones sobre temas muy concretos, como la familia, los amigos o las vacaciones. O sea, en estos niveles, la tipología de las actividades de interacción resultará de gran utilidad para la elaboración didáctica de propuestas que comprenden estrategias de comunicación que sirvan a mejorar la destreza de interacción oral de los alumnos a par de su autonomía.

### **3.1.LA ORALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA**

Para llegar a clase con una propuesta de trabajo, el profesor, mejor, el equipo de profesores, ya hizo un recorrido por los documentos que legitiman sus planes de actividades a trabajar, pues

“Hoy en día, los programas y planes de estudio se diseñan pensando en las necesidades de los alumnos tomando en cuenta el por qué de estudiar una lengua extranjera. Sin duda, el objetivo de los estudiantes es aprender a usar la lengua meta como lo hacen los nativo-hablantes: saber qué decir o qué preguntar al denunciar la pérdida de su tarjeta bancaria, al ir a un bar o a una fiesta, al exponer su queja ante el director de la escuela sobre la mala atención del personal administrativo, etc. Además, deberá reconocer los distintos registros del habla para adecuarse a la situación a la que se pueda enfrentar.” (Briz, 1998: 25-26).

La asignatura de Español, en Portugal, está presente en el Curso General de Lenguas y Literaturas (formación específica) en los 10º, 11º y 12º

años, con 4/5 horas semanales como en los Cursos Tecnológicos, con 3 horas semanales, y

“(…) subjaz a estes programas um conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/ expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se de realidade. Assim, ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i. e. o modo de interpretar a realidade” (Ministério da Educação, 2001: 3).

El Programa de Español (nivel iniciación), con los pilares que lo sostienen y que aquí se privilegian: la autonomía del alumno en la construcción de su aprendizaje, la valoración del trabajo de pares y/o en grupo y el diseño de un aprendizaje que implique la comunicación/ interacción oral no aislada de la vida real, fue un documento siempre presente en el momento de planificar toda la unidad a trabajar en clase.

En cuanto a la comprensión oral, en el 10º año de iniciación, se espera que el alumno sea capaz de seleccionar información global y específica sobre temas que se resultan familiares, identificando la información principal del discurso que escucha a través de altavoces. Relativamente a la expresión oral, se espera que pueda existir por la parte del alumno la participación en conversaciones en las que pueda pedir y dar informaciones, expresar sus intereses y relatar experiencias “num discurso compreensível e adequado à situação de comunicação” (Ministério da Educação, 2001:1).

Según los autores de los programas,

“O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, e que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como macro-competência, que integra as subcompetências – linguística, estratégica, sociocultural e sociolinguística, sem abandonar a “abordagem comunicativa”, e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência, uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para as tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas”. (*ibidem*, 2001:3).

Así, se observa que los programas abordan la importancia de preparar al estudiante para situaciones comunicativas en un dominio de actuación específico, existiendo la posibilidad de relacionar lo que ocurre en el aula con la vida fuera de ella.

El conocimiento del Programa de Espanhol (Nível iniciación) permitió identificar, de manera sencilla, los principios básicos que marcaron el desarrollo de este trabajo y sus principales preocupaciones:

“Se partimos do princípio de que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, realizando tarefas, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que cubram os aspectos socioculturais a que estão associadas. Não se pode dedicar a aula a tratar aspectos descritivos sobre a língua ou a apresentar actividades pseudo-comunicativas e negligenciar a comunicação real imposta pelo mundo exterior. Assim, ainda que se desenvolvam actividades “possibilitadoras” ou “facilitadoras” da comunicação, de forma mais ou menos controlada, bem como outras específicas para a aprendizagem do sistema linguístico, estas constituirão um meio para utilizar os conhecimentos adquiridos, activando sinergicamente todos os conteúdos do currículo. É, portanto, importante propiciar actividades de comunicação real, entre as quais destacamos as relacionadas com intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros, que podem culminar numa visita de estudo.” (*ibidem*, 2001:20)

De los alumnos del 10º año, según este programa de iniciación, se espera un trabajo de interacción que presuponga

“Participação em conversas e produção de mensagens orais para estabelecer relações, pedir e dar informações, expressar interesses e relatar experiências, num discurso compreensível e adequado à situação de comunicação”. (*ibidem*, 2001:10)

### **3.2. LA INTERACCIÓN ORAL EN CONTEXTO DE CLASE**

Para que sea posible trabajar el desarrollo de la interacción oral en un proceso de aprendizaje de una LE, se promueven los actos de habla en el sentido de dominar los procedimientos necesarios a utilizar en situación, tales como la dicha participación en conversaciones con diferentes objetivos.

Desde el inicio del estudio de la LE, se valora el desarrollo de la oralidad (comprensión, expresión y interacción) y, en una etapa más avanzada, se valora la escrita.

Sin embargo, para que la oralidad sea un hilo estructurante en el aprendizaje de una LE, no es suficiente trabajar en clase solo con los manuales disponibles. En el caso de la asignatura de Español, se observa que, en los manuales, sean de editoras portuguesas, sean de editoras españolas, las tareas de oralidad, en particular de interacción, se van repitiendo y los ejercicios son, sobre todo, de comprensión (con huecos) y, algunas veces de expresión y/ o interacción oral con sugerencias de preguntas que los alumnos pueden hacer unos a los otros<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Del contacto establecido con algunos manuales de Español (iniciación) disponibles en Portugal, se observó que en el manual *iAhora en español!*, las actividades de oralidad ocurren en un separador “Así se habla” que pretende conducir el alumno a la utilización del vocabulario y de las estructuras lingüísticas relativas a la unidad; en el manual *Pasapalabra*, existe un

Al respecto de la destreza de la interacción oral, así como en otras destrezas, se espera que sea el profesor el que organiza las actividades que conduzcan al desarrollo de la LE a través la interacción, pues que la capacidad oral (conversación/ pregunta-respuesta) en una LE presupone que el alumno la practique con regularidad.

El interés por la interacción oral en clase tiene que ver con la necesidad de que los alumnos adquieran herramientas que les permitan estructurar un discurso que presente coherencia y que sea adecuado a sus necesidades.

Hace un par de décadas, la preocupación de los profesores de LE era sobre todo por la gramática, sin embargo, esa manera de ver el aprendizaje de LE cambió y lo que se pretende hoy es que, como ya fue dicho, que el alumno se comunique en la lengua que está aprendiendo, lo que, naturalmente, implica que el tratamiento didáctico de la oralidad en interacción tenga que ser privilegiado.

De la observación hecha por los manuales disponibles, parece existir una preocupación relativa al trabajo que intenta promover la interacción oral entre alumnos de niveles iniciales, así, el trabajo del profesor será fundamental en la preparación de las actividades de interacción para su alumnado, siempre que considere que el manual adoptado en su escuela no cumple de manera satisfactoria las necesidades de su grupo.

---

separador titulado “Hablar” donde se les pide a los alumnos que hablen sobre el tema de la unidad; en el *Lengua Viva* el separador titulado “Comunicación” es dedicado a la expresión oral, donde se les pide a los alumnos que describan físicamente a los compañeros, por ejemplo; *Gente Hoy* ofrece una cantidad de actividades que posibilitan al desarrollo de la oralidad, con propuestas que pasan por la sugerencia “Hablar con los compañeros” sobre los temas de las unidades, por la corrección oral de ejercicios para ver quién tiene más respuestas correctas en ejercicios de comprensión oral, por presentaciones personales, entre otros ejercicios.

### **3.3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL DOMINIO DE LA INTERACCIÓN ORAL**

En el acto de enseñanza y aprendizaje, la transmisión y comprensión se desarrolla en el espacio del aula y sus agentes principales son, como ya sabemos, el profesor y el alumno.

Sin embargo, en este contexto, en la búsqueda del desarrollo de la interacción oral deseada para el alumno, ¿cuál es el papel del profesor?

El papel del profesor es fundamental en este proceso, asumiendo, por supuesto, el papel de mediador / asesor, como responsable por despertar el interés de los alumnos por el conocimiento, su confianza en si mismos, lo que facilita su aprendizaje, no olvidando la importancia del entorno y de las condiciones requeridas en el aula, situaciones de aprendizaje significativas para que el alumno evolucione.

En el aula, la interacción oral que ocurre entre profesor y alumno pasa sobre todo por favorecer la actividad oral en el aula, ya que el profesor necesita conocer métodos de enseñanza para poder dominar su clase; tiene que promover el aprendizaje de los alumnos, y ofrecerles la ayuda a partir de sus conocimientos para desarrollar sus habilidades. También es el profesor el que planifica las técnicas que les ayudan en su tarea, es el quien organiza actividades para darles la oportunidad de practicar la actividad oral, creando contextos adecuados para que las prácticas comunicativas se realicen con éxito.

Así, en el proceso de enseñanza/ aprendizaje en situación del aula, la figura del profesor y el uso que él mismo hace de su discurso oral presentan gran importancia y en cada clase, a su vez, la práctica pedagógica que supone aprender y enseñar se asienta en el acto de la comunicación e interacción.

En el proceso de interacción oral, ahora, alumno/ alumno, el trabajo cooperativo posibilita el desarrollo del conocimiento y, una vez más, el profesor es el que puede favorecer el trabajo en conjunto, pues puede conducir las actividades en grupos, y dejar a los alumnos intercambiar ideas entre sí para ejercer su autonomía.



De manera sencilla, el Programa de Espanhol (Nível iniciação) indica cual es el papel del profesor

“A tarefa fundamental do professor é a de criar as condições adequadas que propiciem a aprendizagem. A sua intervenção pedagógica resulta de um equilíbrio entre os seguintes aspectos da sua actuação: como fonte de informação linguística, ao falar essa língua, ao seleccioná-la e organizá-la; e como organizador e gestor das actividades lectivas, não podendo, em caso algum, monopolizar a aula. Deverá intervir ajudando os alunos, favorecendo experiências satisfatórias ao empregarem a língua espanhola, tornando-os mais fluentes.” (Ministério da Educação, 2001:22)

Si como sabemos es importante haber alumnos motivados para que el aprendizaje pueda ocurrir de manera eficaz, se subraya que el concepto de mediación confiere al profesor un papel muy importante, pues

“El profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información” (Tapia, 1991:12).

El profesor será, naturalmente, el mediador de un proceso en el que

“los desarrollos cognitivo, social y emocional están íntimamente relacionados, y tan importante como el contenido de lo que se transmite es la creación de un ambiente apropiado en el hogar o en el aula, dentro del cual se puede fomentar esto con eficacia”. (Williams y Burden, 1997:67).

En la actualidad, quienes aprenden segundas lenguas lo hacen principalmente para comunicarse, pero además buscan involucrarse en la cultura de los hablantes de esas lenguas y en el uso particular que estos hacen de ellas. Para lograr una competencia comunicativa y cultural que permita la interacción adecuada en distintos contextos, es indispensable adquirir las herramientas necesarias para hacer una buena participación. Por lo tanto, es tarea del profesor hacer el plan que acerque el alumno lo más posible de situaciones comunicativas.

Por consiguiente, en el contexto de aprendizaje que se promueve, partiendo de un enfoque comunicativo con base en ELMT, compete al profesor ser el guía pedagógico, con capacidad de conducir los alumnos a la materialización de “tareas” verdaderamente significativas del punto de vista comunicacional y interactivo, capaces de hacer el puente entre el mundo real y el aula, creando situaciones verosímiles que confieren vida y interacción con el escenario escolar.

Muchas veces, los alumnos son sensibles al esfuerzo del profesor y, en esos momentos, pueden reaccionar de acuerdo con las expectativas del dicho profesor.

Las consideraciones sobre el aula y la importancia del profesor se aplican tanto en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna (L1) como el de la L2/LE.

## **PARTE II (ENCUADRAMIENTO PRÁCTICO)**

### **1. CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA**

La Escuela Secundaria Luís de Freitas Branco<sup>7</sup> (ESLFB) es la escuela principal del Grupo de escuelas de Paço de Arcos (AEPA), que resultó de la unión de esta escuela secundaria al grupo anterior con el mismo nombre en junio de 2012.

Del grupo actual forman parte 5 escuelas - tres de 1er ciclo, la escuela de educación básica integrada, Dr. Joaquim de Barros (EBIJB), y la escuela secundaria. La escuela secundaria se encuentra en Paço de Arcos, pero teniendo en cuenta la tipología de formación que ofrece (incluye los cursos de la doble certificación, Educación y Formación de Adultos) se puede decir que están en su área de influencia las parroquias restantes del municipio de Oeiras, así como de otros municipios vecinos. De acuerdo con los datos del Proyecto Educativo de la Agrupación, en la actualidad esto se ha extendido por 2359 estudiantes de más de 101 clases (en el régimen diurno, hay 98 clases desde el 1er ciclo a la educación secundaria, incluyendo la enseñanza por la noche, con 3 clases de enseñanza dirigidas a los adultos). En lo que respecta a las instalaciones, el ESLFB sufrió un proceso de cambio resultante de su integración en el programa de modernización de la escuela para mejorarla, pues que comenzó a funcionar en el curso escolar 1980/1981. Inicialmente, la escuela tenía ocho bloques y un pabellón de deportes. Con la suspensión del programa de intervención que se llevó a cabo, hubo un conjunto de bloques que fue desactivado y las actividades de enseñanza ocurrieron en un conjunto de módulos con un carácter temporario. Ya en funcionamiento estaba el pabellón central que albergaba la administración, la biblioteca y el bar.

La suspensión de la reestructuración de ESLFB tubo implicaciones "não só ao nível de utilização dos edifícios e dos espaços públicos mas

---

<sup>7</sup>Luís de Freitas Branco (Lisboa, 1890) es patrono de esta escuela desde 1995. Fue una figura importante de la música portuguesa y estuvo conectado a Paço de Arcos un gran período de su vida.

também nas redes de comunicação."<sup>8</sup> La Biblioteca / el Centro de Recursos Educativos de la escuela (BE / CRE) se encuentra en el nuevo edificio, sin embargo, debido a los cambios en curso en la escuela, los servicios no están todavía completamente reorganizados.

En la biblioteca hay diccionarios de español y manuales de diferentes niveles de enseñanza, sin embargo no hay materiales audiovisuales.

En cuanto a los recursos humanos, el ESLFB tiene 180 profesores de diferentes áreas de conocimiento, con especial énfasis en las áreas de capacitación técnica.

La mayoría de estos profesores tienen vínculo con la escuela. El grupo de profesores presenta edades superiores a 40 años que, de acuerdo con el Proyecto de Educación de la Escuela "dá grande estabilidade e experiência letiva e a sua grande quantidade e variedade de formação permitem assegurar a grande variedade de oferta formativa da escola".

La enseñanza de las asignaturas de Español empezó en 2007/2008 y en la actualidad el grupo cuenta con 6 profesores de Español, 4 efectivos y 2 contratados (una para sustituir a una profesora en licencia de maternidad). El aprendizaje de este idioma se lleva a cabo en la Escuela Básica integrada Dr. Joaquim de Barros (del 7º al 9º año de escolaridad) con 5 clases, un total de 99 estudiantes; en el ESLFB hay 9 clases de enseñanza básica (del 7º al 9º años) con un total de 216 estudiantes y, en el nivel secundario, las clases de español están compuestas por estudiantes de diferentes clases. En el año 10º, el nivel de iniciación (A1 / A2.1), hay 40 estudiantes y en el nivel de continuación hay un grupo de 20 estudiantes; en el 11º año hay un grupo de continuación de 15 alumnos (B1.2 / B2.1) y otro 49 estudiantes que están en el segundo año de estudio del idioma (A2.1 / A2.2).

El profesor cooperante tiene Licenciatura en Lenguas y Literaturas Modernas, variante francesa y española y es profesionalizado en estas lenguas y literaturas desde 2006, por la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa. Desde entonces, el profesor ha enseñado la asignatura de español, tiene vínculos con el Ministerio de Educación y es profesor efectivo en el ESLFB a través del proceso de la movilidad en año escolar de 2013/14. El

---

<sup>8</sup> Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Luís de Freitas Branco.

profesor tiene a su cargo cinco grupos - 2 grupos de 10 º año de educación regular (una de iniciación y otra continuación), 2 clases de educación profesional de 10º año (Comunicar en español) y un grupo de 11ºaño, educación regular (continuación).

Los manuales para la asignatura de español fueron: *¡Ahora Español!* Areal Editores (7º año); *Español en Marcha 2* (A2), SGEL (8º año); *Eco* (nivel B1 + 3) 2, Edelsa (9ºaño); *Endirecto.com 1* Areal Editores (10º iniciación); *Endirecto.com 4* Areal Editores (10º continuación); *Español en Marcha 3* (B1) SGEL (11º de iniciación / nivel 2); *Sueña 3*, Editores Anaya (11º continuación). Para los cursos profesionales, los manuales utilizados fueron: *Espanhol 1 – módulos 1/2*, Areal Editores (10º ano), *Espanhol 2 – módulos 3/4*, Areal Editores (11º ano).

En relación con el Plan Anual de Actividades (PAA), el Departamento de Lenguas, que forma parte del grupo Español, organizó varias actividades, incluyendo actividades de colaboración con la BE / CRE en la promoción de la lectura, una exposición de "abanicos" en virtud de la temporada de Navidad en los espacios comunes de ESLFB y EBIJB y las salidas de la escuela al teatro para ver la obra Don Quijote y un viaje a Santiago de Compostela.

Paralelamente a estas actividades, se acordó entre el profesor cooperante y los estudiantes del Master la organización de una visita de estudios al Museo Nacional de Arte Antiga para visitar la primera exposición del Museo del Prado en Portugal "El paisaje nórdico Museo del Prado" con obras de los pintores Rubens, Brueghel y Lorrain. Esta actividad se llevó a cabo el 26 de febrero, por la mañana y, por la tarde, los estudiantes visitaron la casa de América Latina. Ambas las visitas estaban destinadas a fomentar el contacto de los estudiantes con la cultura hispana, en este caso de la visita a la Casa de América Latina, un espacio que promueve un conjunto diverso de acciones (pintura, música, debates, etc.) destinadas al contacto entre Portugal y los países de habla hispana que participan en esta entidad. En esta visita participaron 52 estudiantes de 10º y 11º años, y fue acompañada por el profesor cooperante y 3 alumnos del Master, el profesor coordinador del grupo de español y un profesor de Historia.

## 2. CARACTERIZACIÓN DE LOS ALUMNOS

El grupo de alumnos a los cuales se aplicó la unidad didáctica proviene de dos grupos distintos del 10º año de la enseñanza secundaria que empezaron el estudio del español y que se encuentran en el A2.1, según el MCER.

Con el objetivo de conocer mejor a los alumnos al respecto su motivación para el aprendizaje de la lengua, se estructuró un cuestionario para ayudar a caracterizar a los alumnos y a diseñar su perfil lingüístico.

El cuestionario presenta diferentes partes: (1) las lenguas habladas en el seno familiar; (2) informaciones sobre sus estudios; (3) el conocimiento sobre lenguas; (4) el contacto con el español; (5) la motivación para aprender el español; (6) usos del español (fuera de la escuela); (7) aprendizaje y (8) conocimientos específicos.

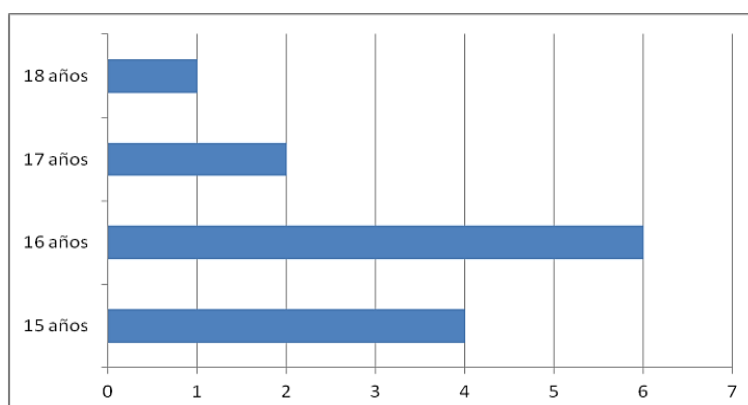


Gráfico 1 - edades de los alumnos

Todos los alumnos han hecho sus estudios en Portugal. En relación con el uso (portugués, inglés, francés, español, chino, ruso y criollo), la mayoría de los alumnos (10) refiere “percibir” inglés e español, pero cuanto a la expresión oral (“hablo”), el español es la lengua con mayor expresión (8 alumnos); cuanto a la expresión escrita, los alumnos indican, de nuevo, el inglés y el español como las lenguas que reconocen. Del grupo de alumnos, 5 de ellos indica entender criollo (Cabo Verde).

Como fue referido, la segunda parte de la encuesta fue dirigida al contacto con el español y la motivación para el estudio de este idioma. Todos los alumnos indican que el estudio de la lengua se debe a uno de los planes de estudio posibles, porque consideran interesante el estudio del español y les gusta aprender lenguas en general, (11) indican que les gustaría vivir en un país de habla hispana, (10) y, cómo motivación, poder ir de "vacaciones en un país donde se habla esta lengua" y (9) tienen amigos que hablan español y (8) consideran que es fácil aprender Español.

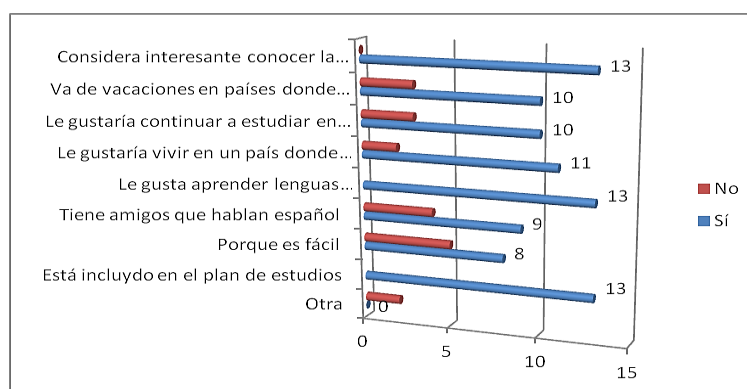


Gráfico 2 - Motivación para aprender la lengua española

En cuanto a las habilidades en las que sienten como más o menos fáciles, la mayoría de los alumnos (6) revela que "hablar" en español es una tarea muy fácil. En cuanto a "escuchar", la mayoría (5) considera como "fácil". Sólo (1) estudiante clasifica el "escuchar" como muy difícil. En el dominio "leer", la mayoría de los estudiantes (9) indica que no sienten dificultad, pues para ellos es "fácil" y (2) consideran "muy fácil". En cuanto al "escribir", la mayoría de los estudiantes (7) se indica que es "fácil", aunque (5) revelan dificultades en esta área.

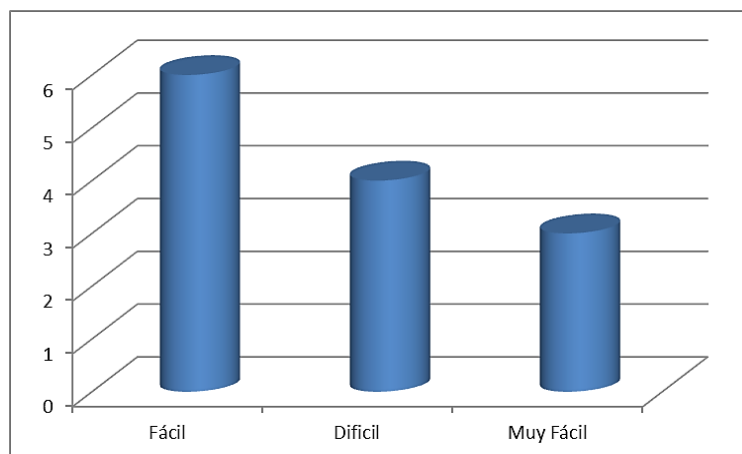


Gráfico 3 - Destreza "Hablar"

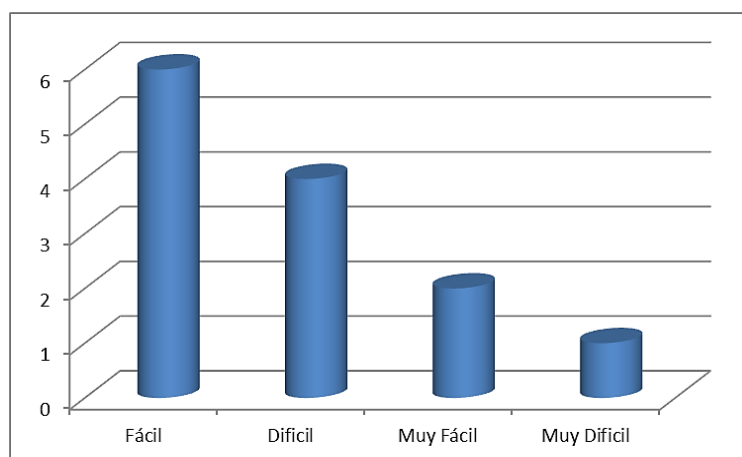


Gráfico 4 - Destreza "Escuchar"

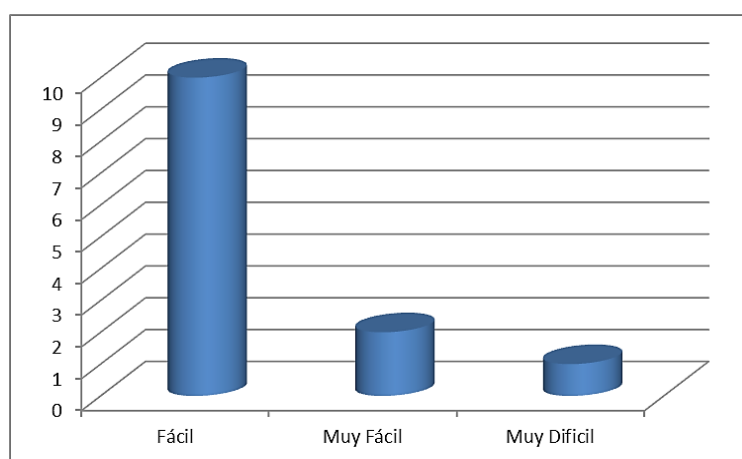


Gráfico 5 – Destreza "Leer"



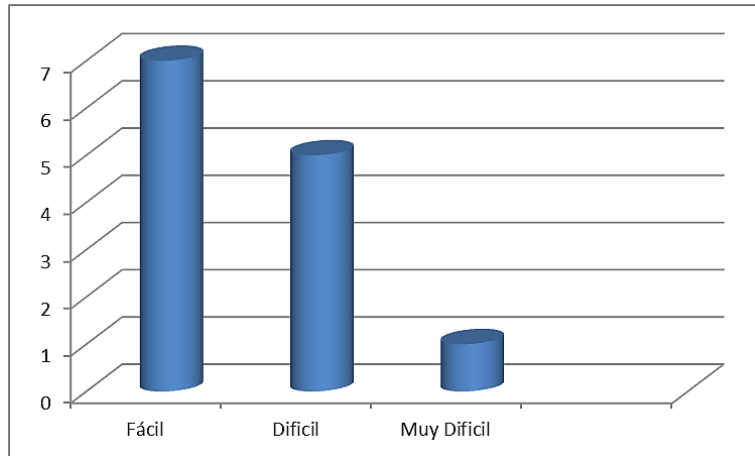


Gráfico 6 - Destreza "Escribir"

En otra sección, se cuestiona a los alumnos sobre la importancia que conceden a las destrezas antes mencionadas. Una vez analizadas las respuestas, se puede concluir que la habilidad más valorada es la expresión oral, - (10) alumnos consideran que es "muy importante".

Con respecto a la comprensión oral "escuchar", se observa que la mayoría de los estudiantes considera importante (entre el "muy importante" e "importante"), aunque (2) alumnos clasifican como de "poca importancia".

Finalmente, en cuanto a la escritura, algunos alumnos piensan que esto es muy importante (6) / importante (6). Se hace notar que (2) estudiantes la categorizan como de "poca importancia" y (1) estudiante como "nada importante".

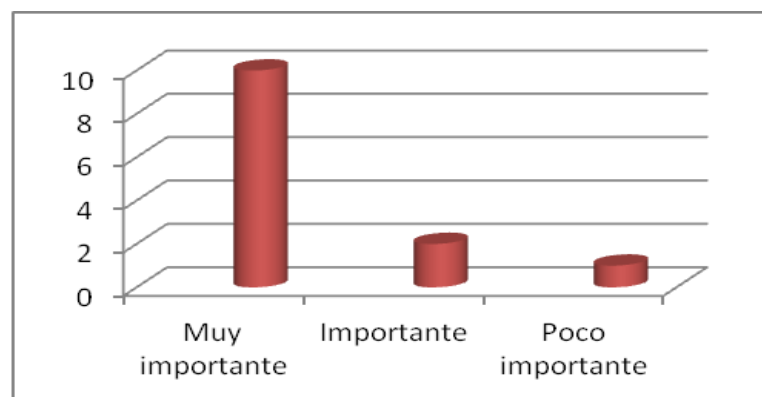


Gráfico 7 - La Importancia de "Hablar"

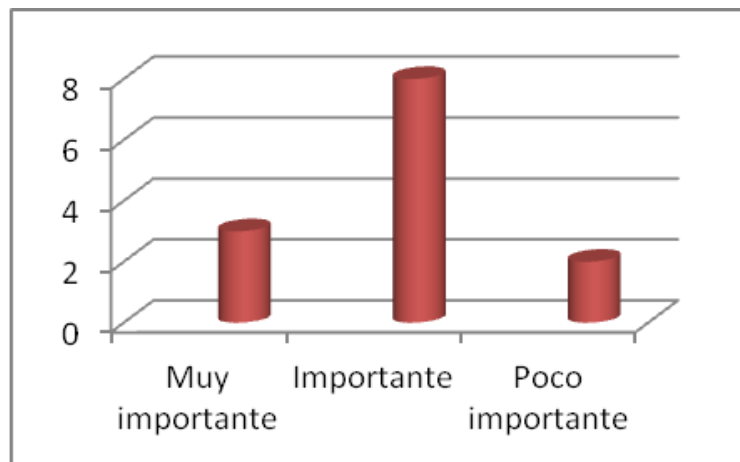


Gráfico 8 - La importancia de "Escuchar"

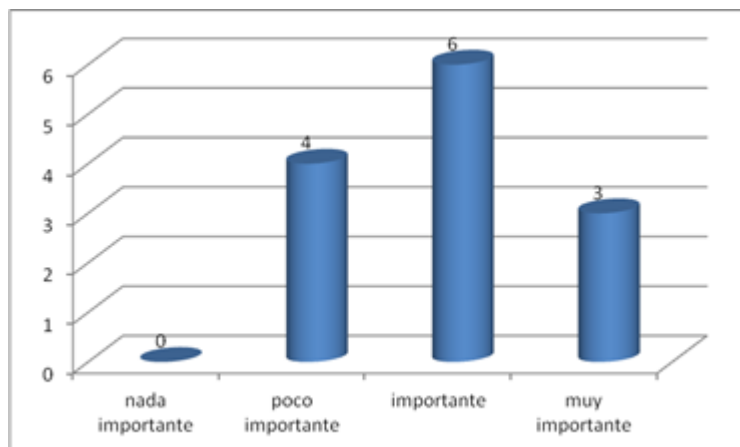


Gráfico 9 - Importancia de "Leer"

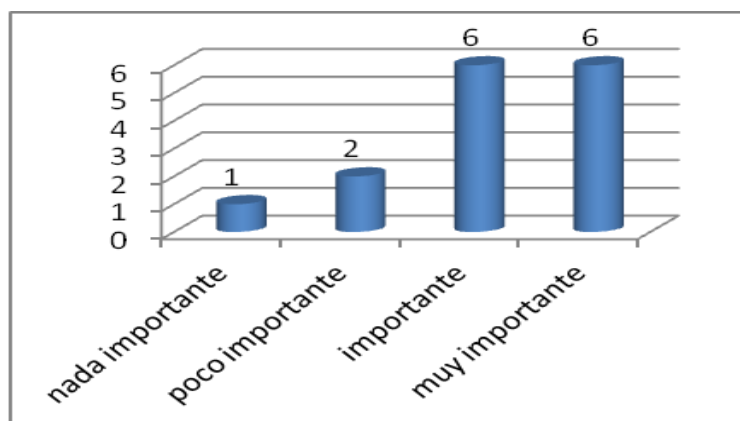


Gráfico 10 - Importancia de "Escribir"

Con respecto a los usos y aplicaciones del español fuera de la escuela, los estudiantes indican "a veces" con amigos y "frecuentemente" cuando visitan los países de habla hispana. En cuanto a la audición, entienden / escuchan "a menudo" canciones y películas. Con respecto a la lectura, no revelan tener un contacto fuera de la clase, a excepción de que "a veces" leen textos en Internet. Lo mismo ocurre con la escritura, ya que los estudiantes se refieren escribir "a veces" en *chats* en *internet*.

Con relación con el aprendizaje de la lengua en el contexto de clase, los alumnos indican que les gusta aprender viendo películas, vídeos y escuchando música, por consiguiente, no les gusta tanto escribir o leer textos.

Cuando se les preguntó sobre sus preferencias sobre los tipos de agrupaciones para trabajar en la clase, la mayoría de los alumnos indica el trabajo en parejas o en pequeños grupos.

En cuanto al aprendizaje de idiomas en clase, los alumnos indican que les gusta aprender cuando ven películas, vídeos y cuando escuchan música; demuestran menos motivación por la escritura y por la lectura de textos.

Cuando se les preguntó acerca de cómo les gusta trabajar en clase, la mayoría de los estudiantes indica el trabajo en gran grupo con el profesor (7), en grupo de alumnos (3) parejas (1), solo (1).

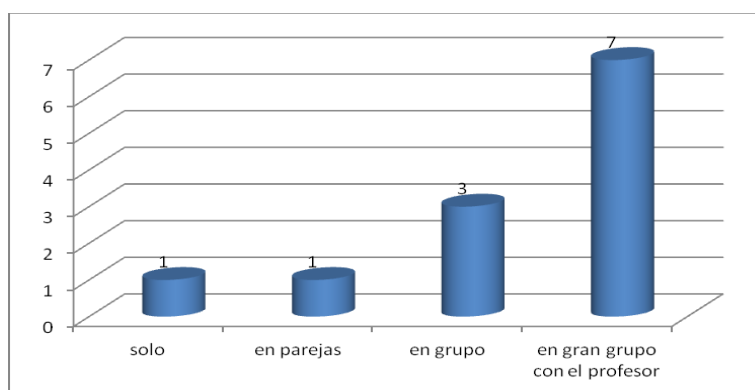


Gráfico 11 - ¿Cómo trabajar en Clase?

Con respecto a lo que les gusta más trabajar en clase, la gran mayoría de los estudiantes expresó su preferencia por las actividades de carácter oral,

seguida del vocabulario y de la comprensión lectora y de la expresión escrita. Solo 3 alumnos mostraron su preferencia por el estudio de la gramática.

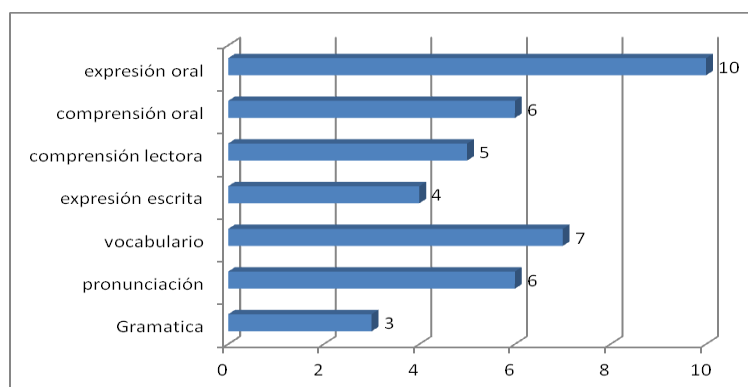


Gráfico 12 - Los dominios a trabajar en clase

De acuerdo con las respuestas obtenidas sobre el dominio que se desea mejorar (a través del trabajo de clase), la mayoría de los estudiantes indica la expresión oral (10 alumnos), seguida del vocabulario (7 alumnos).

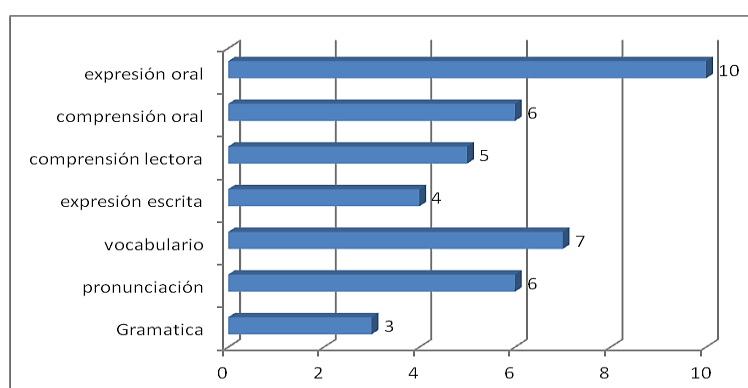


Gráfico 13 - Área que les gustaría mejorar

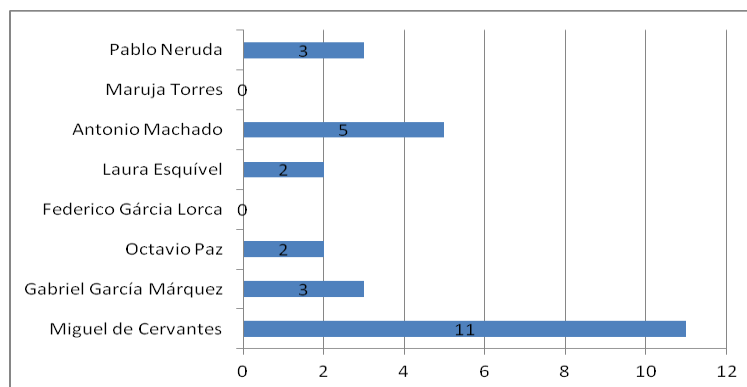


Gráfico 14 - Autores hispánicos que los alumnos reconocen

En la última parte de la encuesta sobre el conocimiento de escritores en lengua española, la mayoría de los estudiantes indicaron saber quién es Miguel de Cervantes (11), Antonio Machado (5) y Gabriel García Márquez (3).

## Encuesta 2

Según el MCER, “para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación “(2002:67).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que el trabajo realizado con la implementación de la unidad “De Vacaciones”, donde se trató de desarrollar la interacción oral en la clase de E/LE, promoviendo también la autonomía del estudiante a través de estrategias de comunicación, era de aplicación muy útil la Encuesta 2<sup>9</sup>, porque, de esta manera, los estudiantes señalaron las formas de actuar cuando hablan, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera en estudio.

La encuesta estaba dirigida a los alumnos y tenía por objetivo recoger datos sobre la percepción y la práctica por los mismos de las actividades orales.

Fue importante reconocer las reflexiones de los alumnos sobre la lengua española, averiguar sus representaciones y necesidades de comunicación oral en clase, y también para ver, a lo largo de las clases, si las

---

<sup>9</sup> Se encuentra en anexo.

respuestas de los alumnos no contradicen sus comportamientos en el aula, así para que los alumnos evalúen sus propias capacidades, necesidades y objetivos para desarrollar su aprendizaje de la lengua española.

A partir de las respuestas analizadas, fue posible entender que, cuando los estudiantes sienten ciertas dificultades para expresarse en español, asumen recurrir al lenguaje no verbal, con la finalidad de preparar mentalmente la conversación, al igual que ya lo hacen en su lengua materna, curiosamente, intentan hablar, incluso si no están seguros de que no van a cometer errores.

Siempre que hay la impasibilidad, debido al hecho de que todavía no hay suficientes conocimientos lingüísticos, los estudiantes tratan de continuar el diálogo, haciendo uso de las expresiones que les permitan ganar tiempo. Casi todos afirman que enfrentan el error normalmente y, si no entienden lo que se les dice, piden para repetir y, por último, sostienen que el momento en que sienten que son los otros que no entienden, tratan de simplificar su discurso.

A partir de sus respuestas, fue posible llegar a la conclusión de que, independientemente del dominio que se pueda tener de un lenguaje, su uso no se disocia de la utilización de estrategias de comunicación

Con el fin de desarrollar una unidad de enseñanza y aplicarla en el futuro, se establecieron varios contactos con el profesor cooperante, especialmente el 30 de septiembre para conocer la escuela, recoger los primeros datos al respecto del espacio y establecer qué grupo de estudiantes funcionaría bajo la intervención didáctica, el 5 de noviembre de 2013 se aplicó el cuestionario de diagnóstico.

### 3. METODOLOGÍA Y PLANIFICACIÓN ADOPTADA

La opción por la unidad *De Vacaciones* tuvo que ver con el hecho de que, en primer lugar, es un tema que genera empatía entre los jóvenes estudiantes, en un momento del año escolar en el que están a punto de terminar sus actividades escolares, después del trabajo de un año. Por lo tanto, y teniendo en cuenta las dificultades, se empezó el trabajo con la unidad “De Vacaciones”, con el objetivo de favorecer una cierta autonomía en el sentido comunicacional, promoviendo, al mismo tiempo, la motivación.

Hoy en día, como ya fue referido, se busca que la enseñanza, en este caso particular, de lenguas extranjeras, se encuentre centrada en el estudiante, partiendo de sus necesidades emergentes, teniendo en cuenta la necesidad de aprender y la valoración de los objetivos por los que pueda aprender.

Fue, por supuesto, pensando en las necesidades de los estudiantes de destino, que he consultado la bibliografía considerada necesaria para desarrollar un esquema de planificación con base en el Programa de Español de iniciación, en los cuestionarios de diagnóstico que, como un todo, responden a las necesidades urgentes de los estudiantes.

A partir de los resultados de las encuestas y teniendo en cuenta que el grupo dijo que le gusta interactuar clase/ profesor, con las actividades de carácter oral, les gusta escuchar música, ver películas y vídeos, a continuación, se encuentra aquí el campo ideal de trabajo para implementar una unidad en torno al tema "viajes" en el que los materiales para seleccionar hicieron girar en torno a sus gustos y preferencias con el fin de crear un ambiente propicio al aprendizaje. Tenía, sin embargo, a partir de ahí, la preocupación de concebir una planificación con énfasis en el enfoque comunicativo, basada en el enfoque por tareas, pues, según Martín Peris (1999), el trabajo en tareas estimula y potencia en los alumnos el desarrollo de mecanismos que llevan a una más efectiva adquisición de la lengua extranjera.

Para Estaire (2007),

“un trabajo “por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de programación” (2007:1).

Por lo tanto, después de consultar algunas propuestas educativas relacionadas con el tema elegido, "Viajes", se estructuró la planificación que, sin dejar de lado las otras destrezas, pretende destacar la interacción oral, dada la importancia y complejidad que existe en su adquisición en un idioma extranjero. Con este fin, se diseñó un esquema de combinación de tareas, elementos lingüísticos, léxicos y culturales que tuvieron como objetivo principal la preparación de la tarea final, lo que supone el desarrollo de la interacción oral en el grupo: la presentación y elección de diversas propuestas de destino ideal para la celebración del *viaje de Finalistas* (elección de destino y la justificación de la elección). Para llegar a la última tarea, fue necesaria una preparación con el fin de obtener un resultado razonable. Por lo tanto, teniendo en cuenta todos los contenidos que se consideraron necesarios, se elaboró una planificación, que no olvidó el trabajo de los contenidos gramaticales necesarios, según la teoría de James F. Lee y Bill Vanpatten, según Gómez del Pop (1995),

“la instrucción gramatical mediante input estructurado” a la cual subyace la idea de que es importante que se ofrezca a los alumnos un *input* que se centra más en el contenido que en la forma, donde las actividades de input estructurado son aquellas que: “1) requieren que el aprendiz atienda al ítem gramatical en las frases del input mientras se centra en el significado; y 2) no se le pide que produzca el ítem gramatical, sino solo que lo procese. Estas características, a su juicio, convierten las actividades de input estructurado en input comprensible y significativo, lo que a su juicio es ideal para la adquisición.”

De acuerdo con el programa de iniciación de español y citando Fernández, se busca de estudiantes en este nivel

"Participação em conversas e produção de mensagens orais para estabelecer relações, pedir e dar informações, expressar interesses e relatar experiências, num discurso compreensível e adequado à situação de comunicação" (Ministério da Educação, 2001:10)

Por último, para reforzar lo que se ha explicado anteriormente, hay que señalar que todas las actividades, con independencia de las competencias que se encuentran subyacentes, conducen a una interacción oral práctica, tan importante en un nivel de iniciación, que tiene por objeto que los materiales utilizados conduzcan a una formación considerada apropiada a la luz de las



características de los estudiantes de destino, pues las actividades en la clase pueden facilitar al alumno el uso de la lengua y al mismo tiempo desarrollar sus habilidades.

#### 4. UNIDAD DIDÁCTICA PLANIFICADA

## De vacaciones

### Síntesis global de la unidad

Unidad	<i>De Vacaciones</i>
Destinatarios	Jóvenes portugueses del 10º año de la enseñanza básica.
Tema	Viajes
Nivel	A.1
Tarea final	<b>Hacer un plan de vacaciones para el grupo (viaje del final de curso)</b>
Material necesario	Fichas de trabajo, ordenador, vídeo, Internet, altavoces; cuaderno y pizarra.
Duración de la unidad	450 minutos (5 clases de 90 minutos).

#### Objetivos comunicativos

- Negociar los temas asociados a la unidad *De Vacaciones*
- Reconocer los recursos utilizados en la elaboración de los planes de vacaciones;
- ampliar vocabulario relativo a la unidad;
- Movilizar los recursos estilísticos necesarios para expresar opiniones, hacer comparaciones, expresar gustos, preferencias y justificarlos;
- Hablar del tiempo atmosférico;
- Describir destinos turísticos importantes en España;
- Hablar de las biografías de personajes históricos españoles importantes;
- Expresar impresiones sobre una obra de arte;
- Expresar la causa;
- Utilizar, con corrección, los tiempos pasados: perfecto e indefinido;
- Utilizar, con corrección, el tiempo futuro (perífrasis verbales de futuro y futuro imperfecto).

Contenidos	
Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinar: creo que.../ de mí punto de vista.../me parece que.../ pienso que.../creo...</li> <li>- Expresar gustos y preferencias: me gusta / no me gusta...me gusta más.../ me gusta menos.../ me encanta... / prefiero.../me gusta más/ menos que el otro... Este es más bonito que el otro....Este más oscuro que el otro...</li> <li>- Describir: Este cuadro es grande/ bonito/ fantástico/ interesante/ triste/ oscuro ...</li> <li>- Hacer planes y expresar intenciones</li> </ul>
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adjetivos valorativos: bonito, feo, alegre, triste, colorido, atractivo, divertido, extraño, impactante...</li> <li>- <b>vacaciones:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Tipos de turismo: turismo deportivo; de aventura; cultural, de bienestar, rural (los paradores)y sol y playa;</li> <li>2) Actividades: nadar en la piscina; montar en bicicleta; hacer senderismo; hacer fotos; descansar; jugar a la pelota; pasear por el campo; ir al cine; conocer lugares históricos; respirar aire puro; ir de compras, tomar el sol, comer en el restaurante, ...</li> <li>3) Medios de transporte a utilizar: avión, tren, coche, moto ...</li> <li>4) Alojamiento: tienda; hostel, hotel, casa de amigos ...</li> <li>5) Objetos indispensables a utilizar de vacaciones: el chubasquero, las bermudas, el vestido, los calcetines, la crema solar, la sudadera, el protector antimosquitos, la toalla ...</li> <li>6) Datos meteorológicos y puntos cardinales: hace frío, calor, viento; nieva; llueve; hace buen tiempo, hace mal tiempo/ en el sur; en el norte...</li> </ol> </li> </ul>
Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbos gustar, preferir, encantar: Me encanta.../Prefiero.../ Me gusta...</li> <li>- Expresión de causa (porque...)</li> <li>- Los pretéritos indefinido y perfecto ;</li> <li>- Los diferentes marcadores temporales del pasado;</li> <li>- Presente de indicativo de los verbos llover y hacer;</li> <li>- La preposición <i>en</i> (para lugar o situación en el tiempo);</li> </ul>

<b>Socioculturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las perífrasis verbales para expresar el futuro <i>ir+ a+ infinitivo, pensar +infinitivo</i>);</li> <li>- Marcadores temporales para hablar del futuro (<i>el próximo verano, el mes que viene, la próxima semana...</i>).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destinos turísticos españoles importantes: ejemplos: Barcelona (turismo cultural); Sierra Nevada (turismo aventura - montaña/ naturaleza/ deportes)/ Ibiza (turismo - sol/playa/divertimiento)...</li> </ul>
<b>Sociolingüísticos</b>	La vida y obra del pintor Francisco de Goya.

<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- observación directa: parrillas de observación.</li> <li>-realización de las actividades en las que se ponen en práctica los contenidos comunicativos objeto de esta unidad.</li> <li>-realización de la tarea final.</li> </ul>
-------------------	--

## 4.1. SECUENCIA DIDÁCTICA

Lección nº 168/169

miércoles, 28 de mayo de 2014

Aula nº 1	
<b>Destrezas que predominan</b>	Interacción oral; comprensión audiovisual; comprensión lectora.
<b>Tipo de agrupamiento en clase</b>	Gran grupo, individual y en parejas.
<b>Materiales</b>	Imágenes, fichas de trabajo nº 1 (a,b,c) y 2, PowerPoint nºs 1 y 2.
<b>Medios</b>	Ordenador, proyector de video, pizarra, tiza, cuaderno.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motivarse para el tema de la unidad.</li><li>• Ampliar el vocabulario relativo a la unidad</li><li>• Relatar acciones en el pasado</li></ul>
<b>Subcompetencias desarrolladas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• léxica.</li><li>• funcional.</li><li>• gramatical.</li></ul>

### Introducción

La profesora saluda a los alumnos y les explica cuál es la tarea final de esta unidad didáctica de cinco clases: hacer el plan del viaje de final de curso.

La profesora les explica que, antes de producir su tarea, hay que conocer el vocabulario relacionado con la unidad, conocer y explorar diferentes destinos turísticos, expresar gustos, dar opiniones y justificarlas y conocer tiempos verbales que ayudan a expresar planes e intenciones.

Al final, la profesora informa a los alumnos de los criterios de evaluación de la unidad y de que el grupo tendrá que escribir el diario de clase al final de cada aula y 2 o 3 tres alumnos deberán leerlo en la clase siguiente.

**Duración:** +/- 10 minutos

**Destrezas:** interacción oral.

**Tipo de Agrupamiento:** gran grupo.

### Actividad 1

**Observación de imágenes sobre destinos turísticos.**

**Objetivo:** Introducir el tema de la unidad

Para presentar los contenidos del aula, la profesora pide al grupo que observe las imágenes proyectadas (**PowerPoint 1**). Después, los alumnos tendrán que formular hipótesis y justificar su opinión.

### **De vacaciones: tres destinos para pasarlo bien ...**

- *¿Os gusta viajar?*
- *¿A Qué tipo de destinos se refieren las imágenes?*  
*(Ciudad/ montaña/ playa)*
- *¿Cuál de las imágenes os gusta más? ¿Por qué?*

**Destrezas:** Comprensión oral y comprensión escrita.

**Tipo de Agrupamiento:** gran grupo.

**Duración:** +/- 15 minutos

### **Actividad 2**

**Audición y lectura de un diálogo.**

**Objetivo:** Escuchar y leer un diálogo sobre planes de vacaciones

Los alumnos leen y escuchan un diálogo donde dos chicos hablan de sus planes de vacaciones y, al mismo tiempo, hablan de experiencias pasadas (**Ficha nº1**).

A continuación, la profesora pide que hagan el ejercicio de comprensión oral/ escrita.

Al final, se hace la corrección en gran grupo.

**Destrezas:** interacción oral y comprensión oral.

**Tipo de Agrupamiento:** Individual (gran grupo).

**Duración:** +/- 15 minutos

### **Actividad 3**

**Audición de experiencias de vacaciones (actividades y de medios de transporte utilizados de vacaciones).**

**Objetivo:** Identificar actividades de vacaciones y medios de transporte

Los alumnos escuchan un relato de dos personas que hablan de las actividades que han practicado en sus viajes y de los medios de transporte que han utilizado. En primer lugar, los alumnos hacen ejercicios de vocabulario relativo al tema “viajes” (**ficha nº1**) y, a continuación, los alumnos deben utilizar los pretéritos indefinido y perfecto en situaciones vividas por las dos personas que han relatado sus experiencias.

En gran grupo, los alumnos corrigen el ejercicio oralmente.

**Destrezas:** Interacción oral, producción oral y comprensión lectora.

**Tipo de Agrupamiento:** parejas

**Duración:** +/- 20 minutos

### **Actividad 4**

**Diálogo entre parejas sobre experiencias relativas al pasado.**

**Objetivo:** Interactuar en parejas

Los alumnos preguntan a sus compañeros los datos relativos a sus vacaciones del año pasado, lo que obliga a la utilización del pretérito indefinido, después, las preguntas tendrán que ser relativas a todo lo que el compañero ha hecho por la mañana, que obligará a la utilización del pretérito perfecto (**ficha nº1**).

El grupo deberá escuchar todas las parejas.

Al final, la profesora hace el repaso de los pretéritos indefinido y perfecto.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión audiovisual, comprensión escrita y expresión escrita.

**Tipo de Agrupamiento:** parejas/ gran grupo.

**Duración:** +/- 15 minutos

### **Audición de una canción sobre planes e intenciones**

**Objetivo:** Hablar de planes, deseos e intenciones.

La profesora pasa el vídeo de la canción *Me voy* sin sonido y les da una ficha donde van a elegir algunas hipótesis sobre el tema de la canción (**ficha nº2**). Los alumnos van a escuchar la canción y rellenan los huecos para completarla (la actividad se realiza en parejas, se comparan los resultados con los compañeros antes de la corrección con todo el grupo).

- [FILMES\Julieta Venegas - Me Voy \(Video\) \(Stereo\).mp4](#)

La profesora les pide para subrayar la expresión verbal que se repite en la canción y les alumnos deben subrayar (*Me voy*). La profesora les pregunta si la expresión se refiere al momento actual, a un momento futuro o al pasado. Los alumnos deberán llegar a la conclusión que se habla del futuro en la canción que escuchan y, a continuación, observan la utilización de la perífrasis *ir + a* en el presente de indicativo que está presente para expresar planes e intenciones. Los alumnos escuchan el mensaje que la canción transmite (se añade la idea que *irse* (de) significa salir de un lugar, partir hacia un lugar, abandonar un lugar; que se diferencia de *ir* porque *irse* es pronominal y porque *ir* (a) significa dirigirse a un lugar).

Al final de la actividad, la profesora acuerda a los alumnos las irregularidades de los verbos *merecer* y *desaparecer* en la primera persona del singular (*merezco* y *desaparezco*) presentes en la canción (**PowerPoint nº2**). Los alumnos, en gran grupo, van a hablar de sus planes e intenciones.



## CONCLUSIÓN

Duración: +/- 5 minutos

La profesora termina la clase pidiendo propuestas a los alumnos para el sumario:

Interacción oral sobre el tema de la unidad y de la tarea final.

Los pretéritos indefinido y perfecto (repaso).

Introducción del léxico relativo al universo del viaje (medios de transporte y actividades de vacaciones).

Como deber de casa, la profesora pide a los alumnos que hagan una búsqueda sobre el pintor Francisco de Goya y su época.

[WWW.goya.unizar.es](http://WWW.goya.unizar.es).

<https://www.museodelprado.es/coleccion/pintura/pintura-espanola/>

**Lección nº 170/ 171**

**2 de junio de 2013**

Aula nº 2	
<b>Destrezas que predominan</b>	Interacción y producción oral; comprensión audiovisual; comprensión lectora y expresión escrita.
<b>Tipo de agrupamiento en clase</b>	Gran grupo, grupos, parejas e individual.
<b>Materiales</b>	Fichas de trabajo nº3 y nº4 y 5; PowerPoint nº 3 y 4 a,b,c.
<b>Medios</b>	Ordenador, proyector de vídeo, Pizarra, Tiza, Cuaderno.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ampliar el vocabulario relativo a la unidad.</li><li>• Relatar planes e intenciones, utilizando perífrasis verbales de futuro.</li><li>• Hablar del tiempo atmosférico en diferentes estaciones del año</li></ul>
<b>Subcompetencias desarrolladas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• léxica.</li><li>• funcional.</li><li>• cultural.</li></ul>

## Introducción

### Lectura del diario de clase

**Objetivos:** Repaso de los aprendizajes anteriores

Conocer las actividades más apreciadas por el grupo

**Duración:** +/- 25 minutos

**Destrezas:** interacción oral, expresión oral, comprensión escrita.

**Tipo de Agrupamiento:** Individual, gran grupo.

### Actividad 1

**Realización de una ficha de trabajo sobre planes, intenciones y deseos, utilizando las perífrasis verbales de futuro.**

**Objetivo:** Utilizar las perífrasis verbales de futuro para hacer planes y expresar intenciones.

Los alumnos leen dos correos electrónicos (**ficha nº3**), donde se hacen planes de vacaciones, el grupo empieza por relacionar los planes con las personas. A continuación, se pide a los alumnos que reflexionen sobre el tema principal de los correos y sobre el tiempo verbal que domina los dos textos. Los alumnos identifican el tiempo y completan la ficha con sus propios planes e intenciones.

Los alumnos comparan sus respuestas con las del compañero.

En gran grupo, se hace la corrección del ejercicio y la profesora les acuerda a los alumnos los marcadores temporales que se asocian a la utilización del futuro.

Al final de la actividad, se presentan: la regla de formación del futuro imperfecto presente en los correos electrónicos y las perífrasis verbales de futuro (necesarios en la expresión de planes e intenciones).

**Duración:** +/- 15 minutos

**Destrezas:** interacción oral y expresión escrita.

**Tipo de Agrupamiento:** gran grupo, individual.

### Actividad 2

**Objetivo:** Hablar del tiempo atmosférico y de las estaciones del año.

A continuación, la profesora acuerda a los alumnos que una preocupación presente en el correo de Pepe era relativa a la meteorología, entonces, la profesora pide al grupo que relacione las imágenes de la **ficha nº4** con la estación del año correspondiente y que complete los huecos relativos al tiempo que hace en las imágenes. A continuación, 2 alumnos corrigen, oralmente, el ejercicio, añadiendo la información relativa a los verbos *llover* y *nevar* que están en la 3ª persona del singular y todas las oraciones son construcciones impersonales (*llover* y *nevar* son verbos irregulares: *Llover*> *llueve*; *Nevar*> *nieva*).

**Duración:** +/- 15 minutos

**Destrezas:** interacción oral.

**Tipo de Agrupamiento:** individual/ parejas/ gran grupo.

### Actividad 3

**Objetivo:** Conocer y valorar la figura artística y social del pintor Francisco de Goya y relacionar sus cuadros con los títulos.

El pintor Francisco de Goya fue el pintor del que María habló en su correo, uno de los pintores más importantes de España y del mundo, (considerado un revolucionario por su arte pictórico y por su labor de crítica social).

A continuación, la profesora muestra 5 cuadros del pintor (*El quitasol*, *La pradera de San Isidro*, *Los fusilamientos de la Moncloa*, *La maja vestida* y *la familia de Carlos V*) (**PowerPoint nº3**) y pide a los alumnos que, individualmente, asocien cada cuadro al título correspondiente, y luego comparar sus hipótesis con los compañeros. (Los alumnos deberán identificar los cuadros porque han hecho una búsqueda sobre la obra de Goya como deber de casa).

La profesora hace preguntas al grupo sobre *La pradera de san Isidro* y *Los fusilamientos de Moncloa*, por ejemplo:

*¿Qué hay en el cuadro?*

*¿Quiénes son los personajes? ¿Cómo son? ¿Qué hacen?*

*¿Qué emociones te transmiten?*

*¿Qué colores tiene?*

*¿Cuál cuadro os gusta más? ¿Por qué?*

La profesora añade informaciones sobre los dos cuadros: *La pradera de San Isidro* es un cuadro que Goya realizó en 1788 y en el que retrató el paisaje urbano de Madrid, extendido más allá del río Manzanares.

A continuación, la profesora completa la información relativa al cuadro *Los fusilamientos de Moncloa* (traducción de un período histórico muy importante relacionado con las invasiones francesas).

**Duración:** +/- 15 minutos

**Destrezas:** interacción oral.

**Tipo de Agrupamiento:** individual /gran grupo/ parejas.

#### Actividad 4

**Objetivo:** Expresar impresiones sobre una obra de arte

La profesora muestra, de nuevo, los cuadros *la pradera de San Isidro* y *Los fusilamientos de Moncloa* y pide a los alumnos que expresen sus impresiones sobre las telas: la intensidad, la expresividad, los colores utilizados, las sensaciones que transmiten...).

La profesora pide que los alumnos presenten lo que han descubierto sobre los cuadros del pintor y que expresen sus opiniones, utilizando las expresiones que ya conocen: *Pienso que... Creo que... Desde mi punto de vista...* (repaso) - **(PowerPoint nº4 a)**.

En parejas, los alumnos van a leer las instrucciones presentes en las tarjetas A y B, **(ficha nº5)** y siguiendo las indicaciones, van a mantener una conversación con su compañero(a) sobre los cuadros (el alumno A observa un cuadro que la profesora va a enseñar, lo describe a su compañero(a) y expresa sus impresiones; el alumno B escucha el compañero(a) y dice si está de acuerdo con su opinión **(PowerPoint nº4 b)**).

Al final, la profesora añade las expresiones que pueden utilizar para expresar impresiones sobre una obra de arte: *con exclamaciones/ ¡Qué+ adjetivo/ sustantivo/ adverbio; ¡Qué + sustantivo + tan + adjetivo; con encantar, con superlativos...* **(PowerPoint nº4 c)**.

*Ejemplo: - ¡Qué cuadro tan bonito!, ¡Me encanta!... ¡Es muy bonito!...*

**Destrezas:** Interacción oral, comprensión lectora y expresión escrita.

**Tipo de Agrupamiento:** individual/ gran grupo

**Duración:** +/- 10 minutos

## Actividad 5

**Objetivo:** Ampliar el vocabulario relativo al universo de viajes

A continuación, después de conocer un poco sobre la obra de Goya, la profesora habla con los alumnos sobre como viajar permite descubrir el mundo, permitiendo tener nuevas perspectivas y conocer mejor a nosotros mismos. Sin embargo, para hacer el viaje, hay que preparar la maleta.

La profesora distribuye la **ficha nº 6** con el vocabulario relativo a los objetos imprescindibles para llevar en sus vacaciones. Los alumnos eligen los objetos más importantes para ellos y, al final, 5 alumnos presentan, oralmente, al gran grupo, sus opciones y el grupo añade otras posibilidades.

La profesora termina el aula pidiendo propuestas a los alumnos para el sumario:

La estaciones del año y los datos atmosféricos.

El uso de las perífrasis verbales de futuro en la expresión de planes e intenciones.

La obra de Francisco de Goya.

Vocabulario relativo al universo des viajes.

**Lección nº 172/173**

***martes, 03 de junio de 2014***

Aula nº 3	
<b>Destrezas predominan</b>	<b>que</b> Interacción y producción oral; comprensión audiovisual; comprensión lectora y producción escrita
<b>Tipo de agrupamiento en clase</b>	Parejas, gran grupo e individual.
<b>Materiales Medios</b>	Internet, fichas de trabajo nº7 y 8 Ordenador, pizarra, tiza, cuaderno, folletos de viajes.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Expresar gustos y preferencias</li><li>• Identificar las características de diferentes destinos turísticos y de diferentes tipos de turismo</li><li>•</li></ul>
<b>Subcompetencias desarrolladas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• léxica.</li><li>• funcional.</li><li>• gramatical.</li><li>• cultural.</li></ul>

## Introducción

### Lectura del diario de clase

**Objetivos:** repaso de los aprendizajes anteriores

conocer las actividades más apreciadas por el grupo

**Destrezas:** Interacción oral, comprensión escrita.

**Tipo de Agrupamiento:** gran grupo

**Duración:** +/- 15 minutos

### Actividad 1

**Asociación de las actividades con los diferentes destinos turísticos.**

**Objetivo:** Asociar las actividades con los destinos turísticos y expresar gustos y preferencias

Los alumnos asocian en la **ficha nº 7** actividades que pueden hacerse en diferentes destinos turísticos, después comparan sus respuestas con las de sus compañeros.

**Destrezas:** Interacción oral, comprensión audiovisual.

**Tipo de Agrupamiento:** gran grupo

**Duración:** +/- 20 minutos

### Actividad 2

**Observación de vídeos turísticos de Barcelona, Sierra Nevada y Ibiza**

**Objetivo:** Identificar puntos de interés en estos destinos turísticos españoles

Expresar gustos y preferencias

La profesora pide a los alumnos que observen tres videos publicitarios sobre tres diferentes destinos turísticos y que, en grupos de tres, uno pregunte a otro qué cosas le gustan, qué cosas no le gustan, qué cosas le interesan. Después de haber toda la información, el tercero va a aconsejarle un lugar para pasar sus próximas vacaciones teniendo en cuenta sus gustos y preferencias.

- [FILMES\Barcelona - Los 10 lugares que no os podeis perder.mp4](#)
- [FILMES\Las Mejores Playas de Ibiza.mp4](#)
- [FILMES\Sierra Nevada, en su mejor momento.mp4](#)

Ejemplo: *¿Qué cosas te interesan?*

*A mí me interesan los deportes náuticos y la naturaleza.*

*Entonces puedes ir a Ibiza*

A continuación, después de la interacción oral de los alumnos, la profesora sistematiza la información relativa a las expresiones que se utilizan para expresar gustos e intereses, añadiendo la expresión de causa (repaso).

Ejemplo: A mí me gusta montar a caballo porque...

Yo prefiero hacer senderismo porque...

**Destrezas:** Comprensión escrita y interacción oral

**Tipo de Agrupamiento:** individual/ gran grupo

**Duración:** +/- 15 minutos

### Actividad 3

**Realización de una ficha de trabajo**

**Objetivo:** Distinguir los diferentes tipos de turismo

La profesora distribuye una ficha de trabajo (**Ficha nº 8**) y pide a 6 alumnos que lean las diferentes partes que constituyen el texto. La profesora pregunta a los alumnos si comprenden todo el vocabulario y, a continuación, los alumnos hacen un ejercicio de comprensión escrita relativo a los tipos de turismo que existen y, al final, se hace la corrección en gran grupo.

**Destrezas:** Comprensión escrita y interacción oral

**Tipo de Agrupamiento:** en grupo

**Duración:** +/- 25 minutos

### Actividad 4

**Observación de folletos de agencias de viajes**



**Objetivo:** seleccionar información de folletos de viajes

La profesora divide el grupo en 4 y distribuye 4 folletos de una agencia de viajes (**Ficha nº9**). Cada folleto publicita destinos diferentes (Gijón – Asturias con sal”, “vacaciones en el *Green*” y “Circuitos culturales”) y cada grupo deberá analizar su folleto y concluir si contiene alguna propuesta que podrá adaptarse o no a los objetivos que el grupo tiene para su viaje de final de curso.

Al final, cada grupo presentará las informaciones que obtuvo del análisis de su folleto y dirá si la propuesta de su folleto es aconsejable o no.

La profesora termina el aula pidiendo propuestas a los alumnos para el sumario:

Expresar gustos y preferencias relativos a diferentes destinos turísticos.

Los diferentes tipos de turismo.

Análisis de folletos de viaje.

**Lección nº 174/175**

**miércoles, 04 de junio de 2014**

Aula nº 4	
<b>Destrezas predominan</b>	que Interacción y producción oral; comprensión lectora y producción escrita
<b>Tipo de agrupamiento en clase</b>	Parejas, gran grupo e individual.
<b>Materiales</b>	Cuadros, internet, fichas de trabajo nº10 y nº11
<b>Medios</b>	Ordenado, pizarra, tiza, cuaderno, internet.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hacer un plan de viaje</li></ul>
<b>Subcompetencias desarrolladas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• léxica.</li><li>• funcional.</li><li>• gramatical.</li><li>• cultural.</li></ul>

## Introducción

### Lectura del diario de clase

**Objetivos:** repaso de los aprendizajes anteriores

conocer las actividades más apreciadas por el grupo

**Destrezas:** Interacción oral, comprensión escrita.

**Tipo de Agrupamiento:** gran grupo

**Duración:** +/- 10 minutos

### Actividad 1

**Sistematización de todo el vocabulario relativo a la unidad estudiada**  
***De vacaciones***

**Objetivo:** Hacer una lluvia de ideas sobre todo el vocabulario relativo a la unidad y a utilizar en la tarea final

La profesora pide al grupo que complete la **Ficha nº 10** con todo el vocabulario utilizado en las clases de la unidad *De vacaciones*, de manera a utilizarlo en el desarrollo de la tarea final.

**Destrezas:** Interacción oral, comprensión escrita.

**Tipo de Agrupamiento:** gran grupo

**Duración:** +/- 15 minutos

### Actividad 2

**Desarrollo del plan relativo a la tarea final**

**Objetivo:** Hacer el plan del trabajo relativo a la tarea final

La profesora discute con los alumnos el plan de trabajo relativo a la tarea final que cada alumno deberá empezar a desarrollar, a saber: (**ficha nº11**).

## El viaje del final de curso

Ahora, podéis empezar a hacer el plan del viaje que queréis hacer con todo el grupo al final del curso. En primer lugar, tenéis que elegir qué tipo de viaje os gustaría hacer. No os olvidéis de que tenéis que convencer a vuestros compañeros de las ventajas del viaje que habéis elegido, expresando vuestras opiniones, justificando vuestras preferencias e intentando ser lo más persuasivos que podáis.

(Cada grupo de cuatro alumnos elige un destino y preséntalo a los compañeros de los otros grupos y la idea es la de llegar a una conclusión:Cuál es el mejor destino y por qué).

### a) **¿A qué destino os vais a viajar/ de vacaciones y por qué?**

*(Elige un destino: montaña, ciudad o playa e indica el tipo de turismo que a tí te gustaría hacer. Puedes consultar, por ejemplo, los sites: <http://cvc.cervantes.es/actcult/paisajes>);*

[WWW.spain.info/es/](http://WWW.spain.info/es/).

*(Cosas relacionadas con este destino que no hay en otros, cosas que queréis hacer, cosas que os gustan):*

*Ejemplos: Hay ...; Queremos ...; Nos gusta/n...;Nos encanta/n ...*

### b) **¿Qué actividades os gustaría practicar?**

*Ejemplos: esquí, hacer surf, visitar los museos y los monumentos, practicar deporte, ir a la playa y nadar...);*

*(Justificar tus opciones: Me gustaría ir a la playa porque ...*

### c) **Fecha de salida/ Fecha de regreso:**

*Ejemplos: Vamos del ... al ...*

### d) **Tipo de transporte:**

*Ejemplos: Queremos viajar en ... y allí viajar o movernos en ...*

### e) **Tipos de alojamiento :**

*Ejemplos: Preferimos alojarnos en un hotel; en un camping ...*

Aula nº 5	
<b>Destrezas que predominan</b>	Interacción oral
<b>Tipo de agrupamiento en clase</b>	Gran grupo e individual.
<b>Materiales</b>	Ficha de preparación de la tarea final, ficha de autoevaluación
<b>Medios</b>	Pizarra, tiza, cuaderno.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Concluir y presentar la Tarea Final.</li><li>• Presentar planes de viaje.</li><li>• Elegir el mejor plan de viaje.</li><li>• Justificar opiniones.</li></ul>
<b>Subcompetencias desarrolladas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• léxica.</li><li>• funcional.</li><li>•</li></ul>

---

## Introducción

---

### Lectura del diario de clase

**Objetivos:** sistematizar los aprendizajes anteriores

conocer las actividades más apreciadas por el grupo

**Duración:** +/- 5 minutos

**Destrezas:** interacción oral.

**Tipo de Agrupamiento:** gran grupo.

### Actividad 1

**Terminar el plan de viaje del final de curso.**

**Objetivo:** concluir la Tarea Final

**Destrezas:** Producción escrita e interacción oral.

**Tipo de Agrupamiento:** individual/ grupo

**Duración:** +/- 20 minutos

## **Actividad 2**

**Negociar con los alumnos la presentación y discusión de los planes individuales de viaje.**

**Objetivo:** Preparar la presentación oral

Alumnos y profesora debaten lo que será necesario para la presentación individual del trabajo. (Cada grupo de alumnos presentará su propuesta de plan de viaje y todo el grupo podrá expresar su opinión de manera ordenada). Al final, el gran grupo elegirá el mejor plan.

**Tipo de Agrupamiento:** individual

**Duración:** +/- 30 minutos

## **Actividad 3**

**Presentación y discusión, en grupo, de los planes de viajes del final de curso**

**Objetivo:** Presentar el plan de viaje

Cada alumno presentará, a su vez, su propuesta de destino turístico, después de hacer su búsqueda en internet y de hacer su elección para el grupo.

**Objetivo:** evaluar los conocimientos adquiridos en la unidad

**Destrezas:** comprensión lectora y producción escrita

**Tipo de Agrupamiento:** gran grupo

**Duración:** +/- 10 minutos

## **CONCLUSIÓN**

**Duración:** +/- 5 minutos

La profesora termina el aula pidiendo propuestas a los alumnos para el sumario:

“Conclusión de la Tarea Final – “el plan de viaje del final de curso”.

## **4.2. DIARIO DE CLASES (DEL PROFESOR)**

### **4.2.1. CLASE 1**

En primer lugar, la profesora explicó a los estudiantes la unidad que iban a trabajar y la tarea final que tendrían que preparar. Después de negociar con los estudiantes los contenidos que serían necesarios para llevar a cabo la tarea final, también se negoció con ellos su colaboración en el *Diario de clase*. Por lo tanto, se estipuló que al comienzo de cada clase, dos estudiantes acordarían las actividades llevadas a cabo en la clase anterior. La profesora en formación llegó unos minutos antes, antes del comienzo de la clase para equipar el aula (ordenador y data-show). El primer obstáculo fue, al principio de la clase, cuando el equipaje que había sido previamente probado, no funcionó. Todo había sido acordado entre la profesora en formación y el profesor cooperante, el hecho es que, sin explicación, el equipo no tenía acceso a la corriente eléctrica, probablemente debido a problemas relacionados con el hecho de que el trabajo para la mejoría de la escuela continua y aunque a menudo no interfiere en el trabajo que se desarrolla en el aula, ha interferido en esta ocasión concreta. En cuanto a la reorganización de la planificación, fue necesario transferir una ficha de trabajo de escucha (ficha de trabajo 2) para la clase siguiente, ya que implicaba el uso del ordenador. Así, en lugar de trabajar la escucha, con la que se iniciaría el estudio de las *Perífrasis verbales* con valor de futuro, se introdujo una actividad que estaba presente en la planificación de la clase siguiente (ficha 3). Para la primera clase, fue planificada la visualización de un PowerPoint de motivación con imágenes relacionadas con diferentes destinos turísticos y como la profesora había traído esas imágenes en papel y cartones, se decidió continuar con la actividad, sin problemas. A partir de ahí, la clase transcurrió sin problemas. Naturalmente, al principio de la clase, los estudiantes estaban en silencio y no han correspondido, inmediatamente

a la solicitud de la profesora, sin embargo, poco después, algunos de ellos comenzaron a participar, y hubo un momento en que era necesario solicitar una participación ordenada de los mismos. La profesora estaba llevando a toda la clase en español y, a pesar de las dificultades, fue notorio el esfuerzo de algunos estudiantes, para mantener una conversación en la lengua extranjera de que se trate. Al final de la clase, la profesora pidió a los estudiantes que hicieron una búsqueda en casa (en los sitios indicados por la profesora) sobre la vida y obra del pintor Francisco de Goya y, al final, los alumnos contribuyeron para la elaboración del sumario de la clase del día.

#### **4.2.2. CLASE 2**

Después de la lectura del *Diario de clase* relativo a la clase anterior, la profesora empezó con una actividad de comprensión oral, planificada para ser aplicada en la clase anterior y que, por motivos técnicos, no se realizó. Así, la profesora proyectó un vídeo de la música de Julieta Venegas titulada “Me voy”, lo que permitió a los alumnos descubrir el tema de la música y que los condujo, igualmente, a la identificación de la expresión verbal repetida “Me voy”, subrayando la intención con la que es utilizada y añadiendo los diferentes contextos que los que puede ocurrir.

Los alumnos participaron, de manera entusiástica, en la actividad lo que contribuyó para su éxito: todos intentaron contestar a las preguntas de la profesora en todas las actividades siguientes que se relacionaron con la expansión de vocabulario relativo al tema (estaciones del año y datos atmosféricos).

La actividad siguiente presentó una variante cultural y procuró conducir a la interacción oral entre la profesora y todo el grupo. Puede decirse que la adhesión de los alumnos a la actividad sobre la obra de Francisco de Goya fue enorme, pues algunas de las obras presentes fueron identificadas por los alumnos, pues los alumnos ya habían hecho la búsqueda sobre la vida y obra del autor (como deber de casa). La descripción y referencia a todo el universo de los colores y la manifestación de gustos y preferencias sobre el universo pictórico llevó a unos minutos de

plena interacción oral entre el grupo, aunque fue previamente planificada por la profesora, terminó generando una enorme situación de espontaneidad.

A lo largo de la conversación con los estudiantes sobre las telas, se introdujeron expresiones para utilizar cuando queremos expresar nuestros gustos y / o preferencias en el campo del arte, por ejemplo.

#### **4.2.3. CLASE 3**

Enseguida, la presentación del *Diario de Clase*, la profesora propuso una actividad en parejas, e la que cada pareja busca conseguir establecer la comunicación relativa a la apreciación de las telas observadas en la clase anterior, las cuales son proyectadas de nuevo.

Mientras tanto, la profesora presentó algunas orientaciones a los alumnos y estos establecieron la conversación, intentando descubrir las opiniones de sus compañeros. Después de la presentación de una opinión del primer elemento de la pareja, el otro elemento expresó su acuerdo o desacuerdo.

La comunicación establecida entre parejas fue observada por todos los compañeros de clase y, siempre que consideraron importante, añadieron alguna idea al final de las opiniones expresas por las parejas.

Enseguida, se hizo la visualización de vídeos de diferentes tipos de destinos turísticos que resultó en un momento de interacción oral que implicó la elección de un buen destino turístico a tener en cuenta para poder ir de vacaciones, a partir de las actividades que a cada alumno le gusta practicar. Esta actividad fue desarrollada en grupos de tres alumnos, siendo que el primer alumno preguntó al compañero cuáles eran las actividades de su preferencia y el segundo respondió; el ultimo miembro del grupo fue el que hizo la sugerencia de un destino de vacaciones que tuviera en cuenta las preferencias del primer compañero.

Los alumnos tuvieron la oportunidad de completar su “maleta” de viaje, utilizando el vocabulario relacionado con esta actividad. La clase terminó con la solicitud de la profesora: ¿Qué ideas existen para la tarea final a realizar?

La profesora elaboró el sumario con los alumnos.



#### **4.2.4. CLASE 4**

La clase empezó, una vez más, con la presentación del *Diario de clase* y la profesora distribuyó folletos de agencias de viajes, (como El Corte Inglés, por ejemplo), para 4 grupos de 3 alumnos. Los grupos analizaron los documentos y rellenaron un formulario con los elementos que podrían identificar en los folletos, a saber: el tipo de turismo que publicita, el tipo de alojamiento, los servicios que incluye, de qué disponen las habitaciones y las ofertas especiales.

Los alumnos tuvieron 10 minutos para realizar la actividad, en conjunto, o sea, rellenar la ficha y, enseguida, presentar, en grupo, la información presente en su folleto (se organizó la presentación con la intención de que cada alumno pudiera hablar casi el mismo tiempo).

La profesora tuvo la oportunidad de hacer algunas correcciones orales al final de las presentaciones y cada grupo señaló la opción que mejor se pudiera adaptar al perfil del grupo: "Gijón - Asturias con sal". Todos los grupos mantuvieron su interés en la observación de los folletos y sus presentaciones orales correspondieron al esperado por la profesora.

#### **4.2.5. CLASE 5**

La clase empezó con la presentación del diario de clase por 2 alumnas.

Como era necesaria la utilización de ordenadores para apoyo a la actividad de búsqueda en internet en esta clase, la profesora había pedido la autorización en el día anterior para utilizar el aula destinada a la informática.

Una vez más, sin que fuera previsible, ocurrieron problemas para acceder a internet, pues que, para realizar la tarea final, era necesario coger informaciones sobre destinos turísticos ideales para realizar el viaje de final de curso.

En una situación como esa, la única manera posible de desarrollar la tarea fue la de pedir a los alumnos que eligieran un destino y, enseguida, la

profesora recordó a los alumnos que el vocabulario y la estructuras lingüísticas necesarias al trabajo habían sido utilizadas en las clases anteriores, a lo largo de la unidad.

Los alumnos realizaron la tarea en la primera parte de la clase y, en la segunda parte, presentaron sus propuestas, autónomamente, y al final de las presentaciones, todos los alumnos manifestaron su opinión, relativamente a las ideas de sus compañeros. Mientras tanto, según el grupo, fue elegida la mejor propuesta: Calpe (según la gran parte del grupo, es un destino donde hay la posibilidad de desarrollar muchas actividades que implican diversión).

Toda la interacción oral desarrollada por el grupo fue grabada a través de una cámara de vídeo.

Al final de la clase, los alumnos han rellenado una ficha de autoevaluación, en la cual se buscó evaluar el grado de satisfacción de los mismos al respecto los conocimientos que consideran haber conseguido adquirir a lo largo del trabajo realizado en esta unidad.

La clase terminó, como todas las otras, con la sugerencia de los alumnos para la elaboración del sumario.

## **5. REFLEXIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

Desde el primer día, el diseño de la unidad “De vacaciones” buscó que sus objetivos de enseñanza de **L2** tuviesen los alumnos como los actores más importantes en un proceso de aprendizaje de interacción colaborativa.

Así, fue determinante que los alumnos reflexionasen sobre la contribución de las actividades para sus intervenciones en la clase. Al respecto el desarrollo de la competencia comunicativa de la **clase 1**, la gran parte de los alumnos asume que no consiguió participar ni en la actividad en parejas ni en la actividad donde se les propuso que hablasen de sus planes por las vacaciones.

El trabajo realizado con la unidad *De vacaciones* fue dirigido como un contribución para el desarrollo del dominio de la interacción oral de los alumnos en un nivel de iniciación, para lo cual se hizo una selección de

ejercicios inspirados en manuales, en otros libros, otros documentos creados para esta unidad en especial, pues se buscó que, en su conjunto, los ejercicios fueran diversificados y que ayudasen a llegar al cumplimiento de un objetivo específico: mejorar la oralidad de alumnos en un nivel de iniciación. A lo largo del trabajo, se buscó adaptar los materiales al nivel de la competencia de los alumnos, a sus necesidades y al contexto.

El trabajo se basó en el PCIC (2006) que establece la tipología de textos orales que los alumnos de los niveles elementales consiguen producir.

Así, se piensa que fue muy importante considerar la tipología de textos relacionados con los niveles iniciales de manera a haber conciencia de la importancia que los materiales contruidos por el profesor tienen en la clase de lengua extranjera pues que

“las actividades son, por así decirlo, el último eslabón de la cadena en el proceso de enseñanza – aprendizaje; constituyen el medio a través del cual el modelo docente se hace real.” (Pérez, 2004:677).

Después de trabajar esta unidad con los alumnos, puedo decir que, ahora, haría ya alteraciones en las actividades de la misma para que pudiera explorar algunos materiales de manera diferente.

En este momento, ya sé las actividades con las cuales aquel grupo trabaja mejor y de que manera lo hace, es por lo que puedo decir que la experiencia referida me permitió adquirir conocimientos de gran utilidad, debido a la importancia que los mismos pasaron a tener en mi formación como profesora.

Con los datos que obtuve al respecto el grupo con el cual iba a trabajar, hoy considero que debería haber arriscado más en el grado de dificultad de algunas actividades, sobre todo en las actividades iniciales, pues que, en el momento en el que las desarrollé, me he apercibido que los alumnos no hubieron grandes dificultades por lo que podrían pasar para otro ejercicios que les permitiesen otro grado de desafíos, lo que resultó en mi reflexión posterior al respecto las actividades siguientes.

Tanto la exploración de las imágenes relativas a los destinos turísticos a visitar en España como la exploración de las telas de Francisco de Goya fueron actividades que a los alumnos les gustaron mucho y que, por un lado, les permitió la oportunidad de “visitar” algunas de las ciudades más turísticas

de España, lo que, sin duda, les gustó, por otro lado, las telas de Francisco de Goya condujeron a una casi inesperada manifestación de la parte de los alumnos a propósito de la descripción de las telas, pues que fue un momento de interacción con enorme preocupación al nivel de la corrección lingüística.

A pesar de los problemas informáticos que ocurrieron en dos clases y que resultaron en una pérdida de tiempo indispensable, puedo decir, todavía, que haciendo un balance general, las clases ocurrieron con normalidad.

Si tuviera que elegir los aspectos a destacar como positivos en la globalidad del trabajo, podría destacar dos momentos: haber cumplido el plan de la unidad que elegí para trabajar y la relación pedagógica que establecí con los alumnos.

Por fin, puedo añadir que siempre tuve la intención primordial de procurar que los alumnos hablasen la lengua española, corrigiendo, siempre, pequeños errores que iban surgiendo sin intimidarlos, esclareciendo sus dudas y preparando todas las actividades, de manera a que la unidad ocurriera sin problemas.

## **6. LA EVALUACIÓN**

### **6.1. EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS (SEGÚN LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA ESCUELA)**

La evaluación del trabajo realizado a lo largo de la implementación de la unidad se hizo según los criterios de la agrupación de escuelas: 80% para los conocimientos/ saberes y 20% para las actitudes/comportamiento.

De esta manera, fueron, desde el inicio, vistos los elementos de evaluación que integrarían los conocimientos/saberes a considerar:

- Las actividades/fichas realizadas a lo largo de las clases;
- Las tareas intermedias que, entre otras destrezas, privilegiaron la interacción oral;
- La tarea final (propuesta individual de destino para el viaje de final de curso);
- Los deberes de casa;
- Los Diarios de bordo.

(Nota: Las parrillas de evaluación utilizadas se encuentran en anexo.)

El trabajo desarrollado a lo largo de las 5 clases de la unidad se destina principalmente a ayudar a los alumnos cuando intentan interactuar oralmente en una lengua extranjera, buscando al mismo tiempo, proporcionarles algunas herramientas que les permitan ganar confianza y autonomía para que puedan expresarse en cualquier de las situaciones que han ocurrido a lo largo de la unidad.

A partir de una propuesta didáctica, como la que se presentó, llegamos a la conclusión de que hay un largo camino a trazar en una trayectoria donde se desean las mejores estrategias con el objetivo de superar las numerosas dificultades y limitaciones que los estudiantes presentan al nivel de la interacción oral en español. Sin embargo, consideramos que este pueda ser un ejemplo de búsqueda por la conciencia del alumno del trabajo a desarrollar en el proceso de la práctica y el uso de estrategias de comunicación que se traducirá en una mejor comunicación en español en el aula en un nivel inicial.

## **6.2. LA EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES POR LOS ALUMNOS**

Todo el trabajo realizado partió de estrategias que buscaron mejorar el dominio de interacción oral en un grupo y si, según los mismos alumnos, su involucramiento se tradujo al inicio de manera tímida, al respecto su capacidad de interactuar en parejas o con el grupo, la situación comunicativa sufrió evolución a cada nueva clase, incluso al respecto la utilización de los contenidos léxicos/ semánticos adecuados, a cada nueva actividad.

Así, fue determinante que los alumnos reflexionasen sobre la contribución de las actividades para sus intervenciones en la clase y los datos presentados abajo muestran la conciencia que los alumnos revelan sobre su participación.

Al respecto el desarrollo de la competencia comunicativa de **la clase 1**, la gran parte de los alumnos asume que no consiguió participar ni en la

actividad en parejas ni en la actividad donde se les propuso que hablasen de sus planes por las vacaciones.

Los alumnos presentaron su propia evaluación y, según sus consideraciones, el trabajo realizado con esta unidad resultó de la siguiente manera:

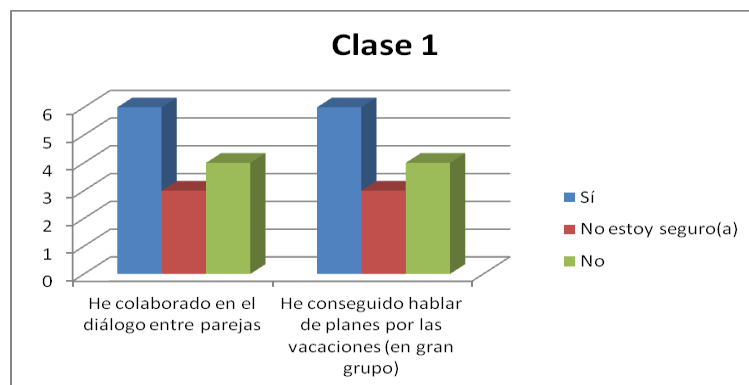


Gráfico 15 - ¿Cómo he participado?

En **la clase 2**, los alumnos hubieron la oportunidad de interactuar oralmente en dos momentos distintos (con la utilización de las perífrasis verbales y para hablar del tiempo atmosférico).

La preparación de las actividades resultó en una participación más efectiva de los alumnos, pues que ni el vocabulario ni las estructuras lingüísticas presentaban dificultades y los alumnos desarrollaron su participación con éxito.

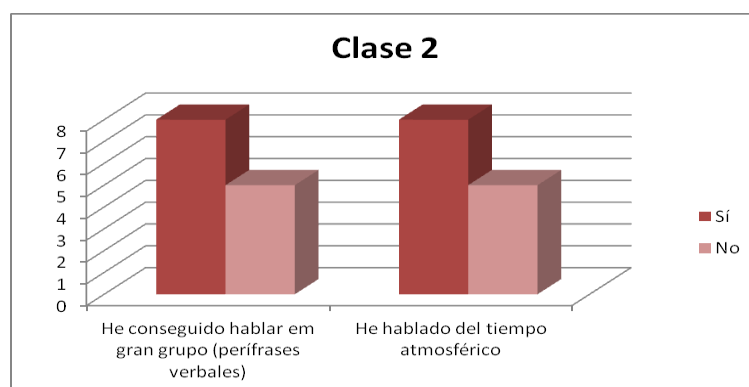


Gráfico 16 - ¿He conseguido participar en las actividades?

### La clase 3 (expresión de gustos y preferencias)

La motivación intrínseca de los alumnos, cuyos estímulos estuvieron despiertos, resultó en una participación efectiva de todo el grupo, lo que significó mejoría (dos clases después del inicio de la unidad).

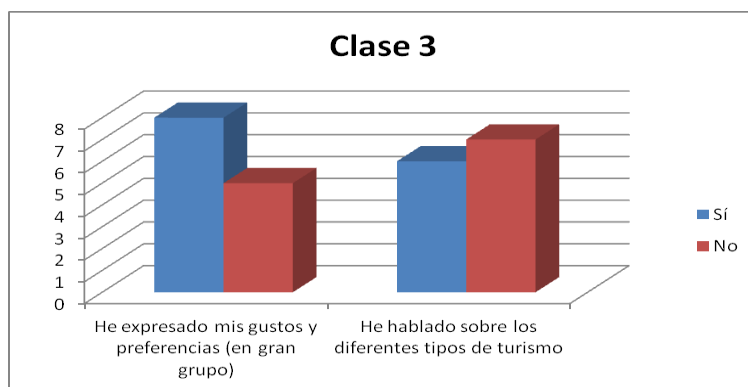


Gráfico 17 - ¿He conseguido participar en las actividades propuestas en la Clase?

La clase donde se preparó de la tarea final, **la clase 4**, implicó la realización de una lluvia de ideas que ayudó a construir el plan de viaje (necesario para la realización de la tarea final).

El grupo mostró su capacidad de interactuar con sus parejas, utilizando expresiones adecuadas a la situación de comunicación deseada, sin preocuparse con el error.

Así, se puede concluir que, en un grupo de iniciación de LE, que no domina la gran parte de las estructuras lingüísticas ni el vocabulario, el alumno es capaz de comunicarse.

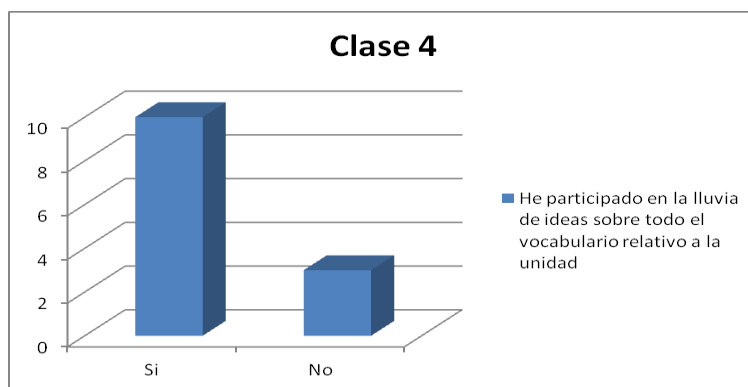


Gráfico 18 - ¿He conseguido participar utilizando el vocabulario estructuras aprendidas en la Clase?

### Clase 5 (La tarea final – Presentación del plan de viaje)

Los alumnos desarrollan una interacción en gran grupo, revelando sus capacidades lingüísticas – comunicativas, creando de manera autónoma y autoregulada, situaciones de comunicación muy importantes y que representan la vida real. Partiendo de la propuesta de trabajo, los alumnos llegaron al objetivo propuesto.

Se observó una gran dinámica de grupo, ya que todos han colaborado, llegando al objetivo final con suceso: presentación del plan de viaje (a través la interacción oral).

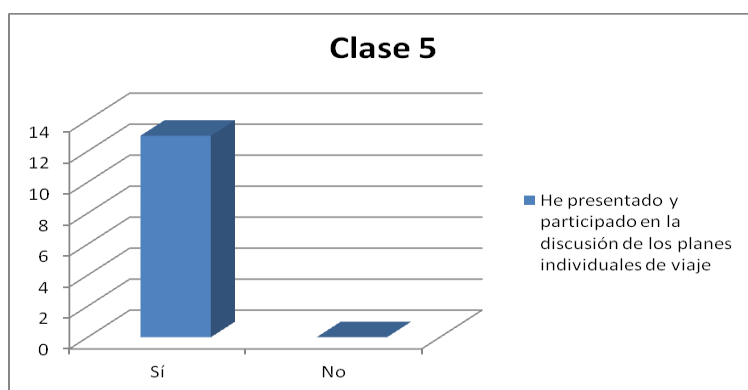


Gráfico 19 - ¿Cómo he participado en la tarea final?

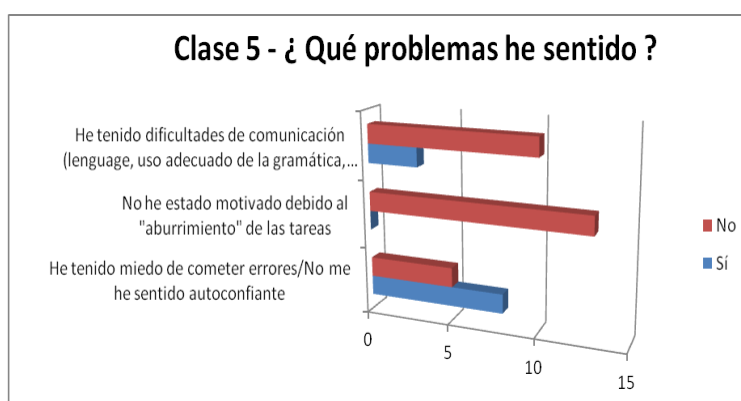


Gráfico 20 - ¿Qué problemas he sentido a lo largo de la unidad?



## Conclusiones

El trabajo sobre el que reflexionamos fue desarrollado en el ámbito de la práctica profesional supervisada del Master en Enseñanza de ELE, a lo largo de cinco clases de noventa minutos, impartidas en un grupo de 10º año, nivel de iniciación, en una escuela ubicada en Paço de Arcos. El objetivo fue el de mostrar la importancia que la colaboración entre alumnos, entre alumnos y profesor, la motivación y la autonomía asumen en el desarrollo de la interacción oral en un nivel de iniciación.

En este sentido, se construyó una intervención didáctica, compuesta de varias etapas.

En el proceso de aprendizaje de los estudiantes de LE, el objetivo del profesor debe ser el de poner en práctica en la clase las actividades que hagan ese aprendizaje efectivo y, al mismo tiempo, estimulante para los alumnos, es por ese motivo que trabajar la estructuración, diseño y presentación de las actividades en el aula es tan importante.

A partir de la clasificación de MCER (2002), que presenta el desarrollo de estrategias de la interacción oral, se supone que la preparación de la dicha destreza presuponga un encuadramiento con la elaboración de un tipo de esquema mental de cómo podrá desarrollarse la supuesta interacción, a la que subyacen estrategias de planificación de intercambios que tratan de predecir la situación. La fase siguiente es la evaluación, en relación con el ajuste de lo que se esperaba, dada la realidad misma, y hay posteriormente una fase de corrección, donde se busca saber si lo que está en desarrollo es o no conforme con el deseado.

El presente trabajo trató de pasar por todas las etapas mencionadas anteriormente, sabiendo que para que la comunicación oral/ la interacción oral pueda procesarse con calidad, implica necesariamente revisar las estrategias más cuidadosamente y en detalle con el fin de ser capaz de mejorar el trabajo con los alumnos en este contexto.

Con relación a este tema, podrán acordarse las palabras de Raquel Pinilla Gómez:

“La expresión oral es una destreza productiva y, a menudo, se la considera como la más difícil de alcanzar. Para desarrollarla adecuadamente en el aula es necesario diseñar actividades comunicativas, bien planificadas y secuenciadas, que tengan en cuenta las características propias de la comunicación oral. Asimismo, es fundamental concienciar y entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias de comunicación en la comunicación oral” (2004:895a).

Así, podemos decir que la comunicación oral/ la interacción es, sin duda, en el estudio de una lengua extranjera, uno de las destrezas difíciles de enseñar y de aprender, sobre todo, en un nivel inicial, pero es en ese nivel que se empieza el camino.

¿Pero de qué manera? ¿Cuáles son los factores que mejor podrán contribuir ese caminar?

En nuestra perspectiva, no hay una respuesta única, lo que hay es una conjugación de diferentes elementos que resultan en una mejoría significativa de actitud en actividades de interacción oral, así como ocurrió en las situaciones observadas en las clases del grupo con el que se desarrolló el trabajo. Así, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos afirmar que el proyecto didáctico resultó de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos que formaron parte de esta experiencia, los cuales registraron progresión en el desarrollo del proceso de interacción, pues, como se puede observar, solo uno de ellos mantuvo sus dificultades.

Por consiguiente, los factores que no pueden dejar de estar presentes en una clase que intenta promover la oralidad del alumno tienen que ver con la creación de un ambiente propicio al aprendizaje; donde el alumno esté motivado; donde esté presente su voluntad de participar oralmente en las tareas propuestas, sin miedo del error; donde los pares ayudan a desarrollar las dichas tareas y el alumno es capaz de mostrarse con autonomía al respecto la construcción de su aprendizaje.

La conjugación de los factores atrás mencionados se traduce en una situación ideal para llegar a un resultado cuyo objetivo es el desarrollo de la interacción oral en un nivel inicial.

En forma de conclusión de lo que hemos viniendo a desarrollar, queda por añadir que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes se enfrentan en efectivo con problemas de

comunicación de orden muy variada, porque los medios disponibles son insuficientes para que puedan realizar adecuadamente una interacción oral de calidad.

El trabajo sobre las cinco clases condujo principalmente a los estudiantes a comunicarse de manera más consciente, es decir, a que tengan una mayor noción de recursos de los medios de que disponen y a usarlos durante el proceso del desarrollo de la interacción oral, especialmente en la preparación de la misma.

La oralidad, es, en nuestra opinión, una de las competencias a las que se debe prestar más atención en los primeros niveles de la enseñanza de LE, especialmente las cuestiones formales, pues que el alumno siente la necesidad creciente de desarrollar, estudiar y perfeccionar sus técnicas comunicacionales y los fenómenos que a ellas se encuentran asociados.

Finalmente, podemos decir que la enseñanza de las destrezas comunicativas necesita más reflexión y análisis, y que se tenga en cuenta el contexto de enseñanza (condiciones, contenidos y horarios) para que se abran caminos hacia un mejor desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de español y el progreso de la tarea educativa en nuestro país, así como lo preconiza Caballero de Rodas:

“Se aprende a hablar hablando, de la misma manera que se aprende a leer leyendo, a nadar nadando o a conducir conduciendo. No existe otro secreto. Por lo tanto, si se quiere que los alumnos aprendan a hablar en una LE se les tendrá que ofrecer el máximo de oportunidades, y que éstas sean lo más idóneas posibles, para que puedan hablar en el aula.” (2001:288)

## Bibliografía

- ALONSO, T. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana. Madrid. ISBN: 84-294-3334-
- BACHMAN, L. (1990), “Communicative Language Ability” Trad. Esp.: Habilidad lingüística comunicativa” en M. Llobera (coord.) (1995), *Competencia Comunicativa*, Madrid.
- BARALO, M. (2000). “El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE”. Carabela, nº 27, pp.5-35.
- BERGILLOS, F. (2004).”La motivación y el aprendizaje de una L2/LE” en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (Orgs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- BERNARDES, J.C.& Mateus, R. (2013), “A literatura na escola: fundamentos de uma crise”, in *Literatura e Ensino do Português*, pp.19-30.
- BRIZ, A.: *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*, Barcelona: Ariel, 1998.
- CABALLERO DE RODAS, R, B. (2001): “Las destrezas de la comunicación oral” in L. Nussbaum y M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis, pp. 265-292.
- CABEZUELO MARTÍN, M (2005). *Creencias y Actitudes de Alumnos Griegos sobre el Aprendizaje Oral del Español*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- CANALE, M. (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en: Llobera, M. et al *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa.
- CELCE-MURCIA, M. (1987). "Teaching pronunciation as communication". In MORLEY, J. (ed.), *Current Perspectives on Communication*. Washington: Tesol, pp. 1-12.
- CHOMSKY, N. (2000). *New Horizons in the study of Language and Mind*. Cambridge: C.U.P.
- ESTAIRE, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas, en *marcoELE*, 12 (disponible online en):  
<http://www.marcoele.com>):  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0261.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0261.pdf)
- ESTAIRE, S. (2007): *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Nebrija: FAEA
- FERNÁNDEZ, S. (2011). "Nuevos Desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER" en *Suplementos Marco Ele*, 12. (disponible online en):  
<http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>
- FERNÁNDEZ, S. (2004). "Las estrategias de aprendizaje" en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (Orgs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ, S. (2001). *Espanhol. Programa do 10º ano –Iniciação*. Lisboa: ME/DGIC.

GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

GÓMEZ DEL STAL VILLARINO, M. (204). “La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas”. In *Forma*, vol.8 Madrid:SGEL., pp.83-107.

HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, chapter 9: Problem behavior and what to do about it. Harlow: Pearson Education.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia del Español. A1 A2*. Madrid. Biblioteca Nueva.

KREMERS, M.F. (2001). «El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral.» en *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. (celebrado en Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000. Universidad de Zaragoza; (Madrid): ASELE.

MARTIN PERIS, E. M. (1999). *Libros de textos y tareas* .(disponible online em):  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/peris01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/peris01.htm)

MARTIN PERIS, E. M et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*  
[en línea]. Madrid: SGEL (disponible online em):  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm).

MARTIN PERIS, E. M et al. (2013). *Gente de hoy I*, Barcelona: Difusión.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes. (disponible online em):  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)

- ONG, W. J. (2004): Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, México: Fondo de cultura económico
- PACHECO, L. et al. (2013). *Endirecto.com 4, 10.º ano de iniciação*. Porto:Areal Editores.
- PERÉZ, A. (2004). “Metodología: conceptos y fundamentos” en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (Orgs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE)* Madrid: SGEL.
- PINILLA GÓMEZ, (2004a). “La expresión oral” en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid.SGEL.
- PINILLA GÓMEZ, (2004b). “Las estrategias de comunicación” en en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (Orgs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL.
- RICHARDS, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking – From Theory to Practice*.Cambridge: Cambridge University Press.
- SANS, NEUS (2000). *Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE*. .(disponible online em);  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/sans01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm)
- SWAIN, M. (1997), “Three functions of output in second language learning” en G. COOK y B. SEIDLHOFER. *Principles and practice in Applied Linguistics . Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press: 125-145.

VAN EK, J. A.: *The Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Estrasburgo: Consejo de Europa, 1975. (Reed. por Cambridge University Press, 1988).

WILLIAMS M., BURDEN R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Cambridge: Cambridge University Press.

WITTGENSTEIN, L. (1988): *Investigaciones Filosóficas*, Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM: México



## Anexos

---

## ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO 1

### Agrupamento de Escolas Paço de Arcos Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Nome \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ fecha / /

#### 1. Línguas faladas no agregado familiar

##### Na tua família que língua(s) se fala(m)?

Uma língua (refere qual) \_\_\_\_\_

Duas línguas (refere quais) \_\_\_\_\_

Multilingue (refere as línguas) \_\_\_\_\_

#### 2. Informações sobre o meu percurso escolar:

Frequentei apenas o ensino em Portugal Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Se *Não*, indica:

Nome da escola	Cidade	País	Ano

#### 3. O meu conhecimento de outras línguas:

Indica as línguas estrangeiras que:

Percebo:	Falo:	Escrevo:
Português _____	Português _____	Português _____
Inglês _____	Inglês _____	Inglês _____
Francês _____	Francês _____	Francês _____
Espanhol _____	Espanhol _____	Espanhol _____
Chinês _____	Chinês _____	Chinês _____
Russo _____	Russo _____	Russo _____
Crioulo _____	Crioulo _____	Crioulo _____

Outras: \_\_\_\_\_ Outras: \_\_\_\_\_ Outras: \_\_\_\_\_

#### 4. O meu contacto com o espanhol.

4.1. Na escola, comecei a aprender espanhol:

- No 2.º ciclo: 5.º ano \_\_\_\_\_ 6.º ano \_\_\_\_\_
- No 3.º ciclo: 7.º ano \_\_\_\_\_ 8.º ano \_\_\_\_\_ 9.º ano \_\_\_\_\_
- No secundário: 10.º ano \_\_\_\_\_ 11.º ano \_\_\_\_\_

4.2. Alguma vez estiveste num país onde se fale espanhol? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

4.3. Se sim, indica qual/quais \_\_\_\_\_

#### 5. Motivação para aprender espanhol

5.1. Indica as razões pelas quais decidiste aprender espanhol:

5.1.1. Porque me interessa conhecer a cultura hispânica Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.2. Porque passo férias num país onde se fala espanhol Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.3. Porque gostaria de continuar a estudar num país onde se fala espanhol  
Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.4. Porque gostaria de viver num país onde se fala espanhol Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.5. Porque gosto de aprender línguas estrangeiras Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.6. Porque tenho amigos que falam espanhol Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.7. Porque é fácil Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.8. Não escolhi, fazia parte do plano de estudos Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.9. Outra \_\_\_\_\_

5.2. Quando estudas espanhol, qual é a área em que tens mais facilidade? (indica de **1** a **4**, sendo **1** = muito fácil, **2** = fácil, **3** = difícil e **4** = muito difícil)?

Falar \_\_\_\_\_ Escutar \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever \_\_\_\_\_

5.3. Qual a área que consideras mais importante? (indica de **1** a **4**, sendo **1** = muito importante, **2** = importante, **3** = pouco importante e **4** = nada importante)?

Falar \_\_\_\_\_ Escutar \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever \_\_\_\_\_

## 6. Usos e aplicações do espanhol (fora da escola):

Identifica as situações em que utilizas o espanhol (marca o número correspondente tendo em conta a seguinte escala: **1** = nunca, **2** = às vezes, **3** = frequentemente e **4** = quase sempre).

### Falar:

Com amigos	1 2 3 4
Quando vou a países onde se fala espanhol	1 2 3 4
Outros _____	
_____	

### Compreender / Escutar:

Canções	1 2 3 4
Filmes	1 2 3 4
Video-jogos	1 2 3 4
Séries de TV	1 2 3 4
Outros _____	
_____	

### Ler:

Revistas	1 2 3 4
Jornais	1 2 3 4
Livros	1 2 3 4
E-mails	1 2 3 4
Textos na net	1 2 3 4
Outros: _____	
_____	

### Escrever:

E-mails	1 2 3 4
Curriculum Vitae	1 2 3 4
Mensagens em chats da net	1 2 3 4
Outros _____	
_____	

## 7. Aprendizagem.

Indica o número que melhor reflete o teu posicionamento face às questões - **1** = nada, **2** = um pouco, **3** = suficiente e **4** = muito.

### *Na aula, como gostas de aprender?*

Ler textos diversos	1 2 3 4
Escutar músicas	1 2 3 4
Escrever textos diversos	1 2 3 4
Ver filmes, vídeos	1 2 3 4
Conversar com professor / colegas	1 2 3 4
Outras _____	

### *Como gostas de trabalhar na aula?*

Sozinho	1 2 3 4
Em pares	1 2 3 4
Em pequenos grupos (3ou 4 colegas)	1 2 3 4
Com a turma e o professor	1 2 3 4
Das quatro anteriores, qual a que preferes?	

**Na aula o que gostas trabalhar?**

Vocabulário	1 2 3 4
Gramática	1 2 3 4
Expressão oral	1 2 3 4
Compreensão oral	1 2 3 4
Expressão escrita	1 2 3 4
Compreensão leitora	1 2 3 4
Pronúncia	1 2 3 4
Outras _____	
_____	

**O que gostarias de melhorar?**

Vocabulário	1 2 3 4
Gramática	1 2 3 4
Expressão oral	1 2 3 4
Compreensão oral	1 2 3 4
Expressão escrita	1 2 3 4
Compreensão leitora	1 2 3 4
Pronúncia	1 2 3 4
Que outros aspetos te interessam melhorar? _____	

**7.2.** Consideras útil fazer trabalhos de casa? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

**8. Conhecimentos específicos**

**8.1.** Utiliza a seguinte classificação para indicares o que sabes relativamente às seguintes personalidades: **1** = não conheço, **2** = já ouvi falar, **3** = sei de quem se trata, e **4** = já li este autor.

- Artistas hispânicos:

Pablo Neruda	1 2 3 4	Federico García Lorca	1 2 3 4
Maruja Torres	1 2 3 4	Octavio Paz	1 2 3 4
Antonio Machado	1 2 3 4	Gabriel García Márquez	1 2 3 4
Laura Esquivel	1 2 3 4	Miguel de Cervantes	1 2 3 4

Se indicaste o número **4** em alg dos nomes anteriores, indica o que sabes (área artística, nacionalidade...)

---



---



---

**9.**Classifica as seguintes afirmações (Sim / Não):

**9.1.**Para tentar aprender a comunicar numa língua estrangeira é fundamental criar situações de comunicação \_\_\_\_

**9.2.** Conhecer vocabulário relativo às diferentes unidades em estudo, ajuda à comunicação que se pretende estabelecer \_\_\_\_\_

**9.3.** Trabalhar conteúdos gramaticais como a conjugação verbal é importante para te fazeres entender numa língua estrangeira \_\_\_\_

**9.4.** A interação oral que se pretende estabelecer numa língua estrangeira deve ser preparada? \_\_\_\_\_

**9.5.** Indica por ordem de preferência, numerando de 1 (mais interessante) a 5 (menos interessante):

As atividades de interação oral que parecem ser mais proveitosas são:

Aluno/ Professor \_\_\_\_\_ pares \_\_\_\_\_ Em grupo turma \_\_\_\_\_ em grupos 3/4 alunos \_\_\_\_

Obrigada pela colaboração

**ANEXO 2**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fecha / /

**Questionário / Encuesta 2****Interação oral**

Estratégias	Língua materna	Língua estrangeira (Espanhol)
<b>Antes de falar com um colega/ professor</b>		
Pensas previamente na razão sobre a qual vais falar com a outra pessoa?		
Se não souberes como dizer as palavras em espanhol, pensas noutra forma de dizê-las, por exemplo com sinónimos, explicações ou linguagem não verbal?		
Preparas mentalmente a conversa?		
Praticas antes da conversa?		
<b>Durante a interação</b>		
Concentras-te na conversa?		

Atreves-te a falar, mesmo não estando seguro de que não vais cometer erros		
Utilizas expressões que não significam muito, mas ajudam a ganhar tempo enquanto pensas, como por exemplo “bueno” ou “pues”?		
Compreendes que é normal cometer erros?		
Quando não compreendes , pedes para repetir?		
Quando não estás seguro do que foi dito, pedes para que tentem aclarar a situação?		
Pedes um exemplo?		
Fixas a outra pessoa, procurando perceber se te compreende?		
Perguntas à outra pessoa se te entende?		
Simplificas a tua mensagem, para te fazeres compreender?		

Adaptado de NAVARRO, Teresa, *Memoria de Máster*



## ANEXO 3- FICHA Nº1

Escola Secundária Luís Freitas Branco , Curso 2013/2014

Español nivel inicial- 10º año

Nombre: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### 1) Escucha y lee el diálogo. ¿Qué ciudad piensa visitar Rodrigo este verano?



**Rodrigo:** Hola, Daniela. ¿Qué tal?

**Daniela:** Muy bien Rodrigo, ¿y tú?

**Rodrigo:** Bien, estoy buscando información sobre Sevilla. Es una ciudad espectacular. ¿La conoces?

**Daniela:** No, pero quiero visitarla algún día. ¿Tú has estado ya?

**Rodrigo:** Tampoco. Pensamos ir este verano con mis padres. El año pasado estuvimos en el norte de España y este verano queremos ir al sur.

**Daniela:** ¿Con Jaime? ¿Quién es Jaime?

**Rodrigo:** No lo conoces? Es mi primo ...

**Daniela:** Es verdad, lo conocí el año pasado en la fiesta de tu cumpleaños. ¿Y a qué playa pensáis ir?

**Rodrigo:** Queremos ir al sur de Portugal.

**Daniela:** ¡Portugal! ¡Qué bien! Yo estuve en Lisboa hace dos años. Fuimos de excursión con mi escuela. Me gustó bastante. ¡Tienes que llevar la cámara!

**Rodrigo:** ¡Sí, sí! ¡La pienso llevar! Quiero hacer muchas fotos este verano.

**Daniela:** ¡Genial! ¡Disfruta mucho!

**Rodrigo:** ¡Tú también, Daniela! ¡Un beso!

*Nuevos amigos 7 (adaptado)*

### 2) Marca Verdadero (V) o falso (F). Luego comprueba con el diálogo.

	V	F
Daniela todavía no ha estado en Sevilla.	( )	( )
Rodrigo ya ha estado en Sevilla.	( )	( )
Daniela estuvo en Lisboa hace dos años.	( )	( )
Rodrigo estuvo en el norte de España el año pasado.	( )	( )
Rodrigo ya ha estado en Portugal.	( )	( )
Rodrigo conoció al primo de Daniela el año pasado.	( )	( )

**¡OJO!** La Semana Santa es la mayor fiesta de Sevilla, en ella, muchas cofradías de todos los barrios sevillanos hacen estación de penitencia con cientos de nazarenos. ¿Hay algunas ciudades portuguesas dónde la Semana Santa sea vivida de manera semejante?

3) El año pasado, María y Pepe hicieron cada uno un viaje. Escucha lo que dicen y señala con un (x) lo que hicieron y los medios de transporte que utilizaron.



Hacer senderismo ( )



Montar a caballo ( )



Hacer surf ( )



Pasear en barco ( )



Tomar el sol ( )



Pasear en bici ( )



Conocer otras culturas ( )



Visitar museos ( )



Comprar recuerdos ( )

¿Qué hizo Pepe? \_\_\_\_\_

3.1 ¿Y María? \_\_\_\_\_

#### 4) ¿Cómo fueron?



En ...

Autocar/Coche

Moto/ Bici

Barco

Tren /Avión

4.1. Pepe y María (ir) \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_

#### 5) ¿Qué han hecho Pepe y María este año?

Quedarse con amigos / estudiar mucho/ ir a trabajar.

Este año, Pepe y María

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 6) Ahora, pregúntale a tu compañero cómo fueron sus vacaciones del año pasado.

- ¿Dónde fuiste? \_\_\_\_\_ (destino)/ (playa, campo, ciudad).
- a. ¿Dónde te quedaste? \_\_\_\_\_ (alojamiento)/ (camping, hotel ...).
- b. ¿Cómo fuiste? \_\_\_\_\_ (medio de transporte)/ (en tren, barco, coche, autobús, avión).
- c. ¿Qué puntos de interés visitaste? \_\_\_\_\_ (museos, monumentos, parques naturales).

**7) Y esta mañana, ¿qué ha hecho tu compañero?**

Ir a la escuela / estudiar mucho / hacer deporte ...

Esta mañana \_\_\_\_\_.

**Repaso ...**

El **Pretérito perfecto** sirve para expresar acciones pasadas en el tiempo que consideramos cercano al presente. Normalmente se usa con los siguientes marcadores temporales: esta mañana, este año, este mes, ... También sirve para hablar de experiencias que han pasado en un momento no especificado: **nunca, alguna vez, ya**.

El **Pretérito indefinido** sirve para expresar acciones pasadas en el tiempo que consideramos cercano al presente. Normalmente se usa con los siguientes marcadores temporales: **ayer, la semana pasada, hace un mes, en 1998**.

Nombre: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Canción: *Me voy***

- 1. Mira las primeras imágenes del video de la canción sin sonido. De cuáles de estos temas crees que habla? Señala los temas y discute tu respuesta con tu compañero.**

AMOR ☐ VACACIONES ☐ RELACIONES SENTIMENTALES ☐ DESPEDIDAS ☐  
SORDERA ☐ VIAJES ☐ DEPORTE ☐ CINE ☐ TRABAJO ☐

- 2. Ahora escucha la canción y confirma tus respuestas.**

- 3. Señala la opción correcta:**

**a)** El título de la canción es *Me voy*, pero qué significa esa expresión?

- 1) «*Me voy*» procede del verbo «irse» y significa «llegar a un lugar por primera vez». ☐  
2) «*Me voy*» procede del verbo «irse» y significa «dejar un lugar concreto, marcharse». ☐  
3) «*Me voy*» procede del verbo «irse» y significa «acabar una relación amorosa». ☐  
4) «*Me voy*» procede del verbo «irse» y significa «decidir viajar por el mundo entero». ☐

**b)** La cantante se despide porque ...

- 1) Su novio está sordo. ☐  
2) Su novio no la entiende. ☐  
3) Su novio no la quiere. ☐  
4) Su novio no le compra ropa. ☐

**c)** La cantante se siente...

- 1) Apenada, pero contenta con su decisión. ☐  
2) Muy triste con su decisión. ☐  
3) Arrepentida de su decisión. ☐  
4) Feliz con su decisión. ☐

**4) Completa la canción con estos verbos conjugados en la persona y el lugar correspondiente4) Completa la canción con estos verbos conjugados en la persona y el lugar correspondiente.**

- Querer (2x); merecer (4x); despedirse (4x); escuchar; desaparecer

Porque no supiste entender mi corazón  
lo que había en él,  
porque no tuviste el valor  
de ver quién soy.  
porque no **(1)** \_\_\_\_\_ lo que  
está tan cerca de ti,  
sólo el ruido de afuera  
Y yo, que estoy a un lado  
**(2)** \_\_\_\_\_ para ti.  
No voy a llorar y decir,  
que no **(3)** \_\_\_\_\_ esto porque,  
es probable que lo **(4)** \_\_\_\_\_  
pero no lo **(5)** \_\_\_\_\_, por eso ...  
Me voy, que lástima pero adiós  
me **(7)** \_\_\_\_\_ de ti y me voy  
porque sé que me espera algo mejor  
alguien que sepa darme amor,  
de ese que endulza la sal y hace que salga el sol.  
Yo que pensé, que nunca me iría de ti,  
que es amor del bueno, de toda la vida  
pero hoy entendí, que no hay  
suficiente para los dos.  
No voy a llorar y decir,  
que no **(8)** \_\_\_\_\_ esto porque,  
es probable que lo **(9)** \_\_\_\_\_  
pero no lo **(10)** \_\_\_\_\_, por eso ...

me voy, que lástima pero adiós

Me (11) \_\_\_\_\_ de ti y

me voy, que lástima pero adiós

Me (12) \_\_\_\_\_ de ti. (3 veces)

5) Indica la expresión verbal que aparece más en la canción y escribe el infinitivo del verbo utilizado.

### Los verbos ir, irse

*Ir a* indica movimiento. *Irse de* indica movimiento desde un lugar de origen. *Ir en* indica medio de transporte.

- **Ejemplos:** *Voy a un campamento. Me voy a Barcelona. Me voy a Italia en avión.*

*Mochila 7, (adaptado)*

## ANEXO 5- FICHA Nº3



Nombre: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### 1. Lee estos correos electrónicos de María y Pepe.

De :

Para:

Asunto:

¡Hola, Pepe! ¿Qué tal?

Estamos casi de vacaciones y me gustaría saber qué planes tenéis para este verano.

El próximo mes voy a ir a España a visitar a unos amigos y he decidido que me voy a Madrid, donde pasearé por las calles, iré de compras, visitaré sus monumentos y descubriré sus museos, en especial El Prado, donde tendré la oportunidad de conocer la obra de Francisco de Goya y Lucientes, un pintor que a mí me gusta muchísimo.

De

Para:

Asunto:

¡Hola, María!

Estas vacaciones voy a visitar a mis abuelos en su pueblo y, después, voy a coger el avión para ir a Cuba, pues me interesa conocer la historia de La Habana, la variedad de los paisajes cubanos y, sobre todo las playas de la costa caribeña. Espero que haga buen tiempo, a ver...

Después pienso hacer excursiones en Portugal y voy a ver mis compañeros portugueses...

¡Un saludo!

Pepe



1. Relaciona los planes con las personas.

Va a ir a Cuba		Va a visitar sus abuelos
Va a ir a Madrid	María	Va a pasar unos días en casa
Va a hacer excursiones		Va a coger el avión

2. Contesta las preguntas. Subraya las respuestas correctas.  
 ¿Cuál es el tema principal de los textos? Experiencias pasadas/ Planes.  
 ¿De qué época del año se habla? Del próximo verano/ del próximo otoño.
3. En este diálogo se ha utilizado una serie de expresiones referidas al futuro. ¿Cuáles son? \_\_\_\_\_.  
**Escribe, ahora, en el cuadro algunas de las actividades que piensas hacer y compáralas con las respuestas de tu compañero.**

Mañana	La semana que viene	El próximo mes

4. Estos son algunos marcadores temporales usados con este tiempo futuro.  
 ¿Te acuerdas de otros? Escribe al menos dos frases en las que los utilices.

**En conclusión, para hablar de planes/intenciones y expresar deseos**

- 1) Podemos utilizar el presente de indicativo del verbo *irse*, con el verbo *ir + indicativo* y con el verbo *pensar + infinitivo*.

**Ejemplo:** *Este verano me voy a Granada; El verano que viene voy a viajar a Cuba; El verano que viene, pienso viajar a Alicante.*

**Para expresar deseos**

- 2) Podemos expresar deseos con el verbo *querer + infinitivo*

**Ejemplo:** *En verano quiero ir a la playa.*

Nombre: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_







**Las estaciones del año y el tiempo atmosférico**

- 1. Relaciona las imágenes con la estación del año correspondiente. ¿Cuál te gusta más?**



--	--	--	--

- 2) Di qué tiempo hace en estos lugares.**

		
En Sierra Nevada, _____ (Nevar).	En Barcelona, _____ (estar nublado)...	En San Sebastian _____ (Llover).
		
En Santander, _____ (hacer viento)	En Ibiza, _____ (hacer calor)	En Bilbao, _____ (hacer frío)

Nombre: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **Interacción Oral**

**Lee la tarjeta A o B, conforme te indique tu profesor y sigue las instrucciones para mantener una conversación con tu compañero. Después de mantener la conversación intercambia la tarjeta con tu compañero y sigue las instrucciones.**

#### **Alumno A**

**Observa la pintura que la profesor (a ) te va a enseñar. Descríbela a tu compañero(a) y expresa las impresiones que te transmite.**

**Impresiones:**

---

---

---

#### **Alumno B**

**Impresiones:**

**Observa la pintura que tu profesor(a ) te va a enseñar. Escucha a tu compañero y di si estás de acuerdo con su opinión.**

---

---

---

---

## ANEXO 8- FICHA Nº6

1. ¿Qué llevar en la maleta?



el bañador

el carné de

la sudadera

las bermudas

la crema solar

los medicines

los calcetines

el pasaporte

la toalla

la cámara de fotos

Las gafas de sol

el chubasquero

el mapa

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

la tarjeta de  
crédito

la mochila

## ANEXO 9- FICHA Nº7

Nombre: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**¿Qué cosas te interesan? playa, montaña, ciudad ...**

Antes de ver los vídeos promocionales de tres destinos turísticos diferentes, relaciona estas actividades con el lugar donde se pueden hacer.

1. Nadar en la piscina		9. Nadar en el mar
2. Visitar monumentos	• en la Playa	10. Jugar a la pelota
3. Montar bicicleta en		11. Ir de compras
4. Hacer sedentarismo		12. Pasear por el campo
5. Tomar el sol	• en la montaña	13. Ir al cine
6. Comer en un restaurante		14. Respirar aire puro
7. Hacer fotos	• en la ciudad	15. Conocer lugares históricos
8. Descansar		16. Visitar museos

Ahora, vamos a ver los vídeos. Comprueba si tus asociaciones son correctas.

2. A continuación, en grupos de tres alumnos, cada uno pregunta a otro qué cosas le gustan, no le gustan, qué cosas le interesan ...

El tercero va a aconsejarle un lugar para pasar sus próximas vacaciones teniendo en cuenta sus gustos e intereses.

A mí me encanta la playa porque me gusta tomar el sol.

Entonces puedes ir a Ibiza.

---

---

---

---

---

Yo prefiero la montaña porque me gusta pasear...

### Hablar de gustos e intereses

Los verbos que expresan gusto e interés (gustar, interesar, encantar y apetecer, por ejemplo), están conjugados en tercera persona (plural o singular) y van acompañados del pronombre personal correspondiente: me/te/le/nos/os/les.

Nombre: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **TIPOS DE TURISMO**

#### **Turismo de sol y playa**

Es tradicional en España desde los años cincuenta. Se trata de un turismo masivo que se basa en la búsqueda de sol y playa. Las regiones de la costa mediterránea y los archipiélagos canario y balear constituyen los principales destinos turísticos en este sentido, seguidos a bastante distancia por el litoral atlántico.

El desarrollo de este tipo de turismo requiere la construcción de grandes complejos hoteleros, lo que ha provocado una profunda transformación del paisaje costero en esas áreas.

#### **Turismo de montaña y naturaleza**

Es un turismo menos masificado, que se apoya en el disfrute de los valores naturales paisajísticos de los espacios de montaña, tanto en invierno como en verano, y los espacios de interés natural. En la actualidad ha aumentado su importancia, impulsado, entre otros factores, por las crecientes políticas de protección de espacios naturales.

#### **Turismo cultural**

Se traduce en la visita a lugares de interés histórico-artístico. Tiene mayor importancia en las ciudades que cuentan con un importante patrimonio histórico y arquitectónico, que desarrollan actividades culturales de prestigio internacional (festivales, cine, fiestas de índole internacional, etc.) también pueden incluirse aquí las peregrinaciones de carácter religioso y simbólico, como es el caso del camino de Santiago.

#### **Turismo de negocios y congresos**

Está relacionado con viajes breves para reuniones científicas o de empresas, asistencia a ferias, exposiciones, etc.

#### **Turismo rural**

También se le conoce como “agroturismo” o “turismo verde”. Ha tenido una gran expansión durante los últimos años. Se basa en la estancia en casas, hoteles o albergues rurales, que permiten disfrutar de un trato familiar, de la arquitectura local y de la naturaleza.

#### **Turismo de salud**

En los últimos años se han recuperado o creado numerosos balnearios, caldas y termas, que combinan los tratamientos terapéuticos y estéticos con el ocio y el relax.

(adaptado *Mochila 7*)

**a) El turismo de playa:**

- 1) Es el que practican más personas. ( )
- 2) Se desarrolla sobre todo en la zona atlántica. ( )
- 3) Era el más popular antes de los cincuenta. ( )

**b) El turismo rural:**

- 1) Se practicaba más antes que ahora. ( )
- 2) Permite disfrutar de un trato familiar. ( )
- 3) Es el que más practican las familias. ( )

**c) El turismo de montaña:**

- 1) Cada vez se practica más. ( )
- 2) Es el que practican más personas. ( )
- 3) Solo se practica en verano. ( )

**d) La práctica de deportes se vincula con:**

- 1) El turismo de negocios. ( )
- 2) El turismo de salud. ( )
- 3) El turismo de aventura. ( )

**e) La mejor opción para descansar es:**

- 1) El turismo de salud. ( )
- 2) El turismo de playa. ( )
- 3) El turismo de aventura. ( )

**f) El turismo relacionado con el trabajo:**

- 1) Suelen ser viajes cortos. ( )
- 2) Suelen ser viajes muy largos. ( )
- 3) Se denomina "turismo verde". ( )

## ANEXO 11- FICHA Nº9



Nombre: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1. Observa las sugerencias presentes en el folleto de la agencia de viajes y discute con tu grupo de trabajo si se adecuan al proyecto de viaje del final de curso del grupo.**

**Folletos:** “Gijón – Asturias con sal”, “vacaciones en el *Green*” y “Circuitos culturales”.

**Tipo de turismo que publicita:**

**Tipo de alojamiento:**

**Los servicios que incluye:**

**Las habitaciones disponen de:**

**Ofertas especiales:**

**Es aconsejable porque** \_\_\_\_\_.

**No es aconsejable porque** \_\_\_\_\_.



**CIRCUITOS CULTURALES**  
De febrero a junio 2014

**SALIDAS GARANTIZADAS**  
confirmación inmediata

**10% DE DESCUENTO**  
para reservas efectuadas antes del 31 de diciembre de 2013 para salidas en 2014

**5% DE DESCUENTO**  
adicional para mayores de 55 años

**AGUA Y VINO INCLUIDO**  
en las comidas

**PAGO EN 3 MESES**  
sin intereses

**VIAJES**  
*El Corte Inglés*

Condiciones en página 3

2013-2014

**Gijón**  
Asturias con sal

**PARADORES**  
Hoteles & Restaurantes 1928  
**2014**

**VIAJES**  
*El Corte Inglés*

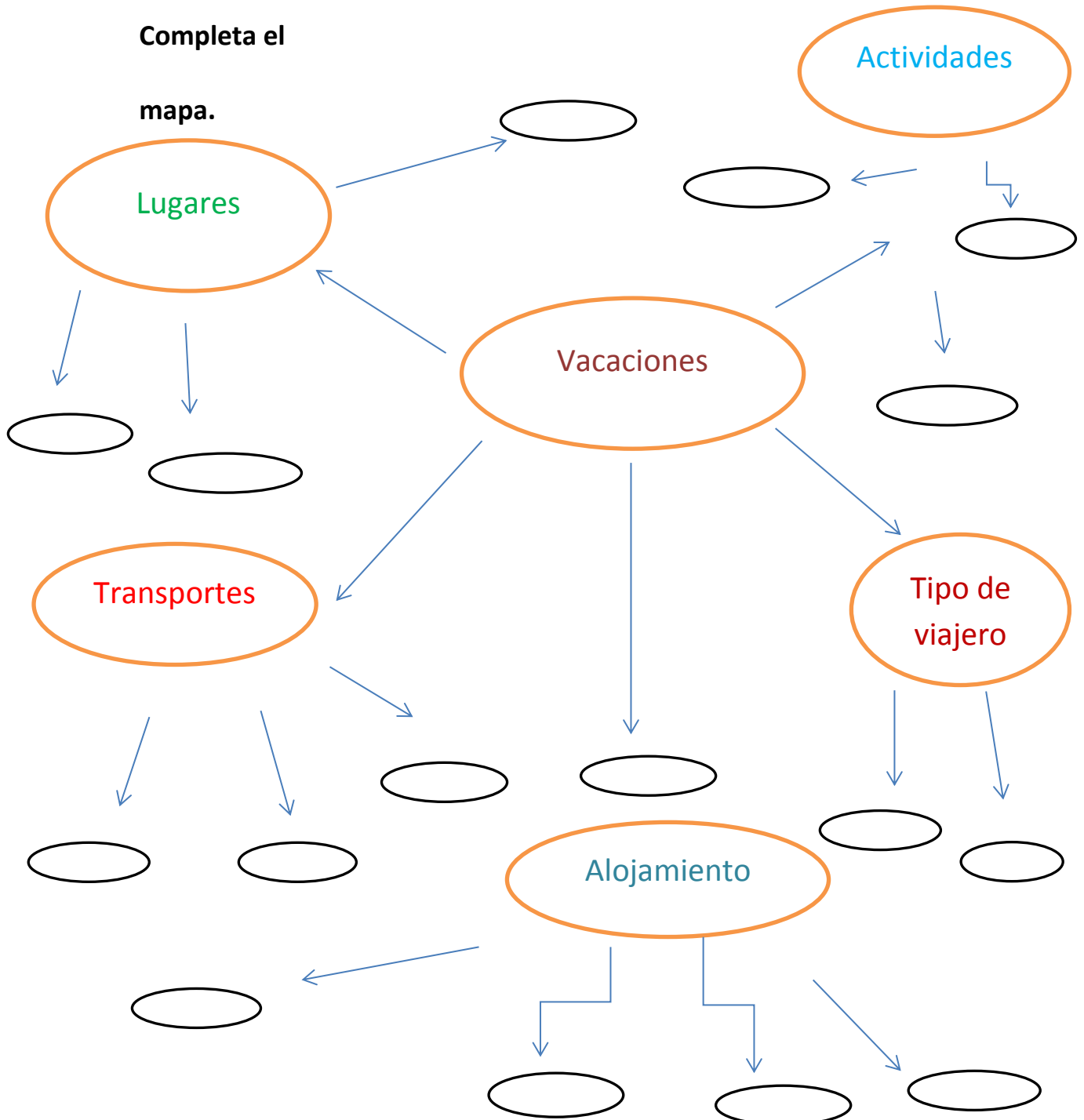
**GOLF**  
Vacaciones en el green 2014

**VIAJES**  
*El Corte Inglés*

¿Cuánto vocabulario relacionado con las vacaciones conoces?

Completa el

mapa.



Adaptado de CORTÉS, Teresa, (2007) "Agencia de viajes la pulga viajera" en suplementos MarcoELE, 4

## ANEXO 14- FICHA Nº11

Nombre: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Preparar la tarea final ...

#### El viaje del final de curso

Ahora podéis empezar a escribir el plan del viaje que queréis hacer con todo el grupo al final del curso. En primer lugar, tenéis que elegir qué tipo de viaje os gustaría hacer. No os olvidéis de que tenéis que convencer a vuestros compañeros de las ventajas del viaje que habéis elegido, expresando vuestras opiniones, justificando vuestras preferencias e intentando ser lo más persuasivos que podáis. (Cada alumno elige un destino y se lo presenta a los compañeros de la clase. El objetivo es la de llegar a una conclusión: cuál es el mejor destino y por qué).

#### f) ¿Qué destino habéis elegido? ¿Por qué?

*(Elige un destino: montaña, ciudad o playa e indica el tipo de turismo que a ti te gustaría hacer. Puedes consultar, por ejemplo, las siguientes páginas:*

- <http://cvc.cervantes.es/actcult/paisajes>);
- [WWW.spain.info/es/](http://WWW.spain.info/es/).

*(Cosas relacionadas con este destino que no hay en otros, cosas que queréis hacer, cosas que os gustan):*

*Ejemplos: Hay ...; Queremos ...; Nos gusta/n...; Nos encanta/n ...*

#### g) ¿Qué actividades os gustaría practicar?

#### h) Fecha de salida/ Fecha de regreso

#### i) Tipo de transporte

#### j) Tipos de alojamiento ¡Buen trabajo!

## ANEXO 15

### *Diário de Bordo*

Alumno \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

¿Qué has aprendido o revisado en esta clase?

---

---

Indica que actividad te ha gustado más

---

---

¿Por qué?

---

---

Indica que actividad te ha gustado menos

---

---

¿Por qué?

---

---

De las actividades trabajadas, indica las que piensas que tienes de repasar para mejorar.

---

---

De las actividades trabajadas, ¿cuáles te parece que vas a necesitar o utilizar en la tarea final?

---

Otras observaciones

---

---

---

## ANEXO 16

### Encuesta

#### Autoevaluación

**1. Indica las dos cosas que más te han gustado a lo largo de esta unidad “De vacaciones”.**

- a) Hablar de destinos turísticos ( lugares, actividades, transportes, alojamientos) \_\_\_\_
- b) Revisar contenidos gramaticales \_\_\_\_
- c) Trabajar con mis compañeros \_\_\_\_
- d) Reflexionar sobre las cosas que hicimos en clase \_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

**2. Indica cuál ha sido lo más difícil del trabajo de clase:**

- a) Hablar de destinos turísticos ( lugares, actividades, transportes, alojamientos) \_\_\_\_
- b) Revisar contenidos gramaticales \_\_\_\_
- c) Trabajar con mis compañeros \_\_\_\_
- d) Proponer un destino ideal para viajar con el grupo \_\_\_\_
- e) Reflexionar sobre las cosas que hicimos en clase \_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

**3. Las actividades de interacción oral han parecido importantes: Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_**

¿Por qué? \_\_\_\_\_

**4. ¿Te parece que con esta unidad has mejorado la forma como preparas las actividades de oralidad?**

**Muchas gracias**

## ANEXO 17



### "Hoja de evaluación de las actividades de habla"

Clase 1

#### Actividades de habla - Hoja de evaluación (28 de mayo)

Nombre \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

Señala la opción que consideras correcta.

1 - ¿Cómo ha sido mi actitud?	Sí	No estoy seguro/a	No
He colaborado en el diálogo entre parejas			
2 - ¿Cómo ha sido mi participación?	Sí	No estoy seguro/a	No
He conseguido hablar de planes por las vacaciones			
3 - ¿Qué tipo de problemas he sentido?	Sí	No estoy seguro/a	No
4 - Mi opinión sobre este tipo de actividades.	Sí	No estoy seguro/a	No

Adaptado de Leitão, Maria Cristina, *Memoria de Máster*

## ANEXO 18



### "HOJA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE HABLA"

Clase 5

actividades de habla - evaluación (9 de junio)

Nombre \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

Señala la opción que consideras correcta.

<b>1 - ¿Cómo ha sido mi actitud?</b>	<b>Sí</b>	<b>No estoy seguro/a</b>	<b>No</b>
He colaborado en la actividad			
<b>2 - ¿Cómo ha sido mi participación?</b>	<b>Sí</b>	<b>No estoy seguro/a</b>	<b>No</b>
He presentado y participado en la discusión de los planes del viaje del grupo			
<b>3 - ¿Qué tipo de problemas he sentido?</b>	<b>Sí</b>	<b>No estoy seguro/a</b>	<b>No</b>
He tenido dificultades de comunicación (lenguaje, uso adecuado de la gramática...)			
No me he sentido motivado en las actividades presentadas, las consideré aburridas			
He tenido miedo de cometer errores			
<b>4 - Mi opinión sobre este tipo de actividades.</b>	<b>Sí</b>	<b>No estoy seguro/a</b>	<b>No</b>

Adaptado de Leitão, Maria Cristina, *Memoria de Máster*

## ANEXO 19-

### Observación de Clases

Profesora en prácticas:

Anabela Jorge

### Evaluación final

	Fichas / actividades en clase	Actividades de exp. Oral (intermedias)	Tarea Final: presentación del Viaje de final de Curso	deberes	Diarios de Bordo	Fichas de trabajo de preparación da la tarea final
A. S.	Bien	Bien	Bien	X	X	X
C.	Bien	Bien	MBien	X	X	X
G.	Suf.	Bien	Bien	-	X	X
I. S.	Bien	Bien	MBien	X	X	X
A. E.	Bien	Bien	Bien	X	X	X
B.	Bien	Bien	Bien	X	X	X
C. M.	Suf.	Suf.	-	X	X	X
C.V.	Suf.	-	-	X	X	X
D.	Suf.	Suf.	Bien	-	X	X
É.L.	Suf.	-	-	X	X	X
M.	Bien	Bien	MBien	X	X	X
R.	Suf.	Bien	-	-	-	-
V.	Bien	Bien	Bien	X	X	X



## ANEXO 20

Parrilla de evaluación de la tarea final

	Fluidez	Pronunciación y entonación	Competencia discursiva	Corrección gramatical	Riqueza de vocabulario	Presentación de las ideas sin hoja	Contestación a las preguntas de los compañeros
A. S.							
C.							
G.							
I. S.							
A. E.							
B.							
C.							
C.V.							
D.							
É.L.							
M.							
R.							
V.							

Adaptado de PINILLA GÓMI

ANEXO 21 (Clase 1) 28 de mayo

Observación de la práctica de Oralidad (Interacción oral)

Alunos	Eficácia comunicativa (adequação comunicativa)					Correção (estruturas / pronúncia)					Uso da língua (fluência / riqueza vocabular)					Nível discursivo (coerência / coesão)					Total	Nota Final
	30%					20%					25%					25%					100%	
Níveis	N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4	N5		
Pontos	6	12	18	24	30	4	8	12	16	10	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	100	
A. S.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
C.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
G.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
I. S.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
A. E.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
B.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
C. M.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		I
C.V.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		I
D.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		I
É.L.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		I
M.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
R.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
V.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S

Evaluación del dominio de la oralidad (interacción) – modelo adoptado en la plataforma del Ministério de la Educação portuguesa  
IAVE (Instituto de Avaliação Educacional – Ministério da Educação)

# ANEXO 22 (Clase 5) 9 de junio

Alunos	Eficácia comunicativa					Correção					Uso da língua					Nível discursivo					Total	Nota Final
	(adequação comunicativa)					(estruturas / pronúncia)					(fluência / riqueza vocabular)					(coerência / coesão)						
	30%					20%					25%					25%					100%	
Níveis	N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4	N5		
Pontos	6	12	18	24	30	4	8	12	16	10	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	100	
A. S.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
C.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		MB
G.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		B
I. S.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		MB
A. E.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		B
B.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
C. M.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
C.V.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
D.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	B	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
É.L.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		I
M.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		B
R.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S
V.	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB		S

Evaluación del dominio de la oralidad (interacción) – modelo adoptado en la plataforma del Ministério de la Educação portuguesa  
IAVE (Instituto de Avaliação Educacional – Ministério da Educação)